



Universidad de Valladolid

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

EN LA FORMACIÓN INICIAL

DEL PROFESORADO DE

EDUCACIÓN FÍSICA

EN LA

E.U. MAGISTERIO DE SEGOVIA

Presentado por: Ignacio Romo Díaz- Alejo

Dirigido por: Dr. D. José Barba Martín

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias al apoyo y colaboración de muchas personas que desinteresadamente me han ayudado en ella y a las que me gustaría agradecerse.

Sin duda esta investigación no hubiera sido posible sin la colaboración de todas las personas que contestaron al cuestionario que les envié por internet, sinceramente digno de agradecer es que dedicaran parte de su tiempo a responder a un cuestionario al que algunos me manifestaron que le dedicaron bastante tiempo. Más tiempo dedicaron, incluso en fechas de exámenes, cuatro estudiantes, compañeros y amigos que se prestaron a colaborar desinteresadamente y gustosamente en esta investigación participando en la entrevista, de verdad os estaré muy agradecidos siempre.

En ocasiones cuando se habla de los profesores universitarios se habla de ellos como si fueran personas inaccesibles para el estudiantado, por suerte, en esta universidad no contamos con ese tipo de profesorado, sino que por el contrario, a los tres profesores a los que les pedí realizarles una entrevistas se prestaron gustosamente a dedicar su tiempo a responder a mis preguntas por ello en estas líneas os agradezco enormemente vuestra colaboración.

No me quisiera olvidar de todos mis compañeros y compañeras del máster, Murci, Andrés, Gonzalo, Bastian, Jose, María, Rosa, Ivana, Cristina, Elena y todos los demás, que me han sabido escuchar, ayudar y aconsejar en los momentos más difíciles de este año y que han hecho de este, un año inolvidable para mí. Seguid así y no cambiéis nunca.

Mención especial se merece el principal implicado de que este trabajo esté finalizado, mi tutor, amigo y compañero José Juan Barba. Desde el primer momento se prestó a ser mi tutor en este trabajo sin dudarle. En cualquier momento estaba disponible para que me corrigiera algo, me aconsejara, me ayudara, me animara. Nunca se ha negado a nada y siempre ha estado dispuesto a ayudarme y darme muchos ánimos, que falta me han hecho. Pocas personas mejores conozco en vida y por ello no me gustaría que nuestra relación de tutor/director- tutorando finalizara sino que continuara con la probable tesis doctoral, ya que, la relación de amistad estoy seguro que no cambiará nunca. Muchas gracias Barba por todo lo que has hecho este año por mí, muchas gracias de corazón.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar el conocimiento en aprendizaje cooperativo que posee estudiantado egresado de la titulación de Magisterio de Educación Física en la E.U. de Magisterio de Segovia

Para ello en primer lugar hemos realizado un recorrido teórico sobre el aprendizaje cooperativo acerca del que hemos estudiado sus características, antecedentes, técnicas y beneficios que produce en el alumnado. Completa esta fundamentación teórica el desarrollo profesional del profesorado.

Para realizar nuestro estudio hemos seguido el estudio de casos sobre la promoción de Educación Física de la E.U. Magisterio de Segovia que finalizó sus estudios en el año 2011. De este estudio extraemos unas conclusiones que presentamos en este trabajo.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje cooperativo, formación inicial del profesorado, metodologías y estudio de casos.

ABSTRACT

This study's main objective is to analyze the knowledge in cooperative learning that students have graduated from the diploma of Teaching Physical Education in the S.U. of Education of Segovia.

To do this we first performed a theoretical on cooperative learning about we studied their characteristics, history, techniques and benefits that occur in students. Complete this theoretical professional development of teachers.

In our study we followed the case study on the promotion of the EU Physical Education Segovia Magisterium he finished his studies in 2011. In this study we draw conclusions presented in this paper.

KEY WORDS

Cooperative learning, initial teacher education, methodologies and case studies.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	6
1. Introducción	6
2. Justificación	6
3. Objetivos del estudio	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
1. Introducción	11
2. Estructuras de aprendizaje	11
3. Aprendizaje cooperativo	13
4. Desarrollo profesional del profesorado	38
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	44
1. Introducción	44
2. Definición del problema a investigar	44
3. Diseño metodológica	45
4. Acceso al campo y selección muestral	48
5. Técnicas de obtención de datos	50
6. Análisis de datos	54
7. Codificación	56
8. Criterios ético- metodológicos	58
9. Criterios de rigor	59
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS	63
1. Introducción	63
2. Conocimiento del estudiantado sobre aprendizaje cooperativo	63
3. Aprendizaje cooperativo en la universidad	74
4. Opinión sobre aprendizaje cooperativo	87

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	95
1. Introducción	95
2. Formación en aprendizaje cooperativo en del estudiantado egresado de Educación Física	95
3. Formación en aprendizaje cooperativo del profesorado de didáctica	97
4. Presencia del aprendizaje cooperativo en la universidad	98
5. Opiniones acerca del aprendizaje cooperativo	99
6. Formación recibida en aprendizaje cooperativo en el estudiantado	100
7. Consideraciones finales	101
CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

En numerosas ocasiones se culpa a la Universidad como primera institución formadora de los maestros y maestras que imparten clases en nuestras aulas, de las carencias de estos profesionales de la educación.

En ocasiones se escuchan comentarios en el ámbito universitario, en la escuela o en la calle, del tipo que la Universidad no enseña a enseñar. Quizás sea esto una realidad y por ello cobra interés este estudio que profundiza en una de las metodologías consideradas más eficaces por numerosos autores (como veremos a lo largo del estudio).

Creemos que para que existan buenos maestros en las aulas deben ser correctamente formados en su primera etapa en la Universidad. Si pretendemos saber si estamos en la línea correcta con respecto a la enseñanza de una metodología qué mejor manera que hacerlo mediante un estudio científico.

2. JUSTIFICACIÓN

Desde muy pequeño he tenido claro que mi verdadera vocación en la vida, la enseñanza. Es un ámbito que siempre me ha apasionado, la idea de poder enseñar a los demás nuevos conocimientos y hacerles mejores personas es algo que para mí es muy importante.

Siempre he sido una persona bastante crítica con todos los mensajes recibidos y lógicamente en la Universidad también lo he sido. Continuamente me he planteado que no vale cualquier forma de educar. Muchas fueron las formas de educar o enseñar que nos transmitieron a lo largo de nuestra titulación pero fue en algún curso de formación y en una asignatura de tercero dónde conocí el aprendizaje cooperativo y mi entusiasmo por dicha metodología comenzó. Mi interés no paró ahí, si no que continué leyendo y mi libro de sobremesa del verano, antes de comenzar este máster, fue un nuevo libro sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física que había publicado Carlos Velázquez y otro grupo de autores. Este libro no hizo más que profundizar en mi interés

y mi convencimiento de la importancia y las bondades que tiene esta metodología para la educación.

El aprendizaje cooperativo está ampliamente demostrado que es más eficaz que cualquier otra estructura de aprendizaje. Estas demostraciones científicas y las vividas en mi experiencia personal durante las prácticas de maestro especialista en Educación Física han creado en mí, un interés en el conocimiento en profundidad de dicha metodología.

Sin embargo el aprendizaje cooperativo es poco empleado en las aulas. Quizás uno de los porqués pudiera ser la formación que los maestros y las maestras reciben en las universidades y por ello surge la necesidad de este estudio. Centrándonos, debido a las necesidades temporales con las que contamos, en la promoción 2008- 2011 de maestro de Educación Física en la E.U. de Magisterio de Segovia.

Para realizar el estudio hemos creído necesario preguntar a los protagonistas del estudio, los maestros y maestras de esa promoción y los profesores de las didácticas, sin olvidarnos de estudiar la normativa que guía la programación de las materias. Para ello hemos realizado entrevistas a profesorado de las materias de las didácticas, entrevista a estudiantado de dicha promoción, realización de un cuestionario contestado por dichos estudiantes y análisis documental de los programas de las materias de didácticas.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A raíz de la duda que nos surge sobre si los maestros y maestras están formados con respecto al aprendizaje cooperativo nos surge la pregunta temática que guía toda nuestra investigación. Siguiendo a Stake (2007) nos planteamos utilizar una primera pregunta temática (issue) para la investigación. Nuestra pregunta de investigación que da sentido a la investigación es la siguiente:

¿Qué formación recibió sobre aprendizaje cooperativo el estudiantado de Magisterio de Educación Física en la E.U. de Magisterio de Segovia?

Profundizando en nuestro estudio de investigación sobre la formación en la E.U. de Magisterio de Segovia con respecto al aprendizaje cooperativo hemos planteado unos objetivos específicos que permitan conocer las diferentes aristas de nuestra pregunta temática. Estos objetivos son los siguientes.

- Analizar los conocimientos que poseen estudiantes egresados de magisterio de Educación Física de Segovia con respecto al aprendizaje cooperativo.
- Conocer las opiniones que merece dicha metodología al estudiantado.
- Conocer la formación que posee el profesorado encargado de impartir las materias de didácticas con respecto al aprendizaje cooperativo.
- Conocer la opinión que merece el aprendizaje cooperativo frente a otras metodologías por parte del profesorado de impartir las materias de didácticas.
- Comprender la presencia del aprendizaje cooperativo en las materias de magisterio, como metodología de trabajo.
- Comprender la presencia del aprendizaje cooperativo en las materias de magisterio, como metodología a enseñar.

4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

En el siguiente capítulo explicamos la estructura que encontraremos a lo largo del siguiente estudio.

4.1 Capítulo II: Marco teórico

En este capítulo del trabajo presentamos la fundamentación teórica en la que se basa nuestro estudio. En primer lugar realizamos una explicación sobre los las tres estructuras de aprendizaje cooperativo existentes en la educación: (a) estructura individualista; (b) estructura competitiva; y (c) estructura cooperativa.

Continuamos haciendo un planteamiento en profundidad acerca del aprendizaje cooperativo explicando sus características, principios, antecedentes, beneficios y técnicas de aplicación en el aula.

Por último finalizamos este capítulo con el estudio del desarrollo profesional del profesorado. En primer lugar analizamos la enseñanza universitaria y continuamos con el análisis de las fases de la función docente.

4.2 Capítulo III: Metodología

En este apartado dedicado a la metodología utilizada en el estudio comenzamos definiendo el problema a investigar. Continuamos definiendo nuestra investigación dentro de un enfoque de investigación cualitativa del cual explicamos sus

características. Seguimos explicando el método de la investigación, el estudio de casos. Debido a que, nuestro estudio se basa en el estudio de casos hemos realizado una pormenorizado contextualización.

El paso siguiente es la explicación del acceso al campo en la utilización de las diferentes técnicas de obtención de datos. Seguimos explicando las siguientes técnicas de obtención de datos. Proseguimos explicando cómo se ha realizado el análisis de los datos. Finalizamos el capítulo con los aspectos ético-metodológicos de la investigación y los criterios de rigor científicos.

4.3 Capítulo IV: Análisis y discusión de datos

En este capítulo sobre el análisis de datos realizamos una triangulación de los datos obtenidos dando respuesta a las diferentes categorías de análisis. En este análisis se han tenido en cuenta las diferentes transcripciones de las entrevistas del profesorado, las entrevistas con el estudiantado, los resultados del cuestionario y los programas de las materias.

Estos resultados son comparados con diferentes estudios de autores relevantes en el campo del aprendizaje cooperativo y la formación del profesorado.

4.4 Capítulo V: Conclusiones

En el capítulo se presentan las conclusiones de la investigación. En él damos respuesta a los objetivos que nos hemos planteado en la investigación. A continuación exponemos los problemas surgidos durante la investigación y las posibles líneas de investigación en continuación con el aprendizaje cooperativo.

4.5 Referencias bibliográficas

Por último presentamos un listado de referencias bibliográficas que han sido citadas en el presente trabajo.

Anexos en CD

Anexo A: Cuestionario.

Anexo B: Transcripción entrevista grupal al estudiantado.

Anexo C: Transcripción entrevista profesor materia EFa.

Anexo D: Transcripción entrevista profesor materia EFb.

Anexo E: Transcripción entrevista profesor materia.

Anexo F: Plan de estudio (BOE).

Anexo G: Corrección plan de estudio (BOE).

Anexo H: Programa de materia: matemáticas y su didáctica.

Anexo I: Programa de materia: lengua, literatura y su didáctica.

Anexo J: Programa de materia: didáctica de las ciencias sociales y experimentales.

Anexo K: Programa de materia: Didáctica de la Educación Física I

Anexo L: Programa de materia: Didáctica general.

Anexo M: Programa de materia: Didáctica de la Educación Física II.

Anexo N: Programa de materia: Inglés y su didáctica.

Anexo Ñ: Programa de materia: Francés y su didáctica.

Anexo O: Output categorías- citas ATLAS.Ti 6.2

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo daremos el fundamento teórico a nuestro estudio. Nos centraremos en primer lugar en explicar las estructuras de aprendizaje según las cuales se puede estructurar una clase. Continuaremos definiendo el aprendizaje cooperativo y comparándolo con otras técnicas. Estableceremos los antecedentes de dicha metodología. Explicaremos las técnicas más usuales de aplicación en el aula y por último finalizaremos este apartado de aprendizaje cooperativo explicando las investigaciones existentes acerca de dicha metodología. Para finalizar explicaremos otro de los temas importantes de esta investigación, el desarrollo profesional del profesorado.

2. ESTRUCTURAS DE APRENDIZAJE

La relación entre el alumnado en los procesos de aprendizaje en el aula puede establecerse de diferentes formas, en función de diferentes criterios. Una de las formas más aceptadas es la que proponen Johnson & Johnson (1999) que dividen las formas de aprendizaje en tres estructuras de aprendizaje basándose en la relación o ausencia de interdependencia entre los estudiantes. El alumnado puede interactuar para estimular el éxito o el fracaso ajeno. También pueden evitar la interacción y por lo tanto no tener injerencia alguna sobre el éxito o el fracaso de los demás. Por lo tanto las tres estructuras de aprendizaje que pueden utilizarse en un aula son: (a) competitiva; (b) individualista; y (c) cooperativa. Cada estructura de aprendizaje tiene su lugar en el aula, por lo que en un aula ideal, todo el alumnado debería aprender a trabajar cooperativamente, a competir por diversión y a trabajar de manera autónoma (Johnson & Johnson, 1999). A continuación pasamos a explicar más detenidamente cada una de las tres estructuras

2.1. Estructura competitiva

En nuestra sociedad el lenguaje está dominado por la competición, se busca ser el mejor en cualquier aspecto, en la empresa, en la política, en la clase, etc. Se busca la

competición para conseguir un ascenso, ganar al adversario político, obtener la mejor calificación de la clase, etc. Estos elogios de la competencia no son nuevos de nuestra sociedad, si no que se remontan hasta la Grecia antigua.

La competencia consiste en trabajar contra los demás para conseguir objetivos que no pueden lograr los otros estudiantes (Johnson & Johnson, 1999). La competencia puede centrarse en ser el mejor del grupo, de la clase, de la escuela, incluso de la nación. Por lo tanto el aprendizaje competitivo consiste en la concentración del esfuerzo del alumnado para que se desempeñe mejor y con más precisión que sus compañeros y compañeras. Por lo general, el alumnado en esta estructura de aprendizaje obstruye el éxito de los demás, trabajan solos, ocultan su trabajo a los demás y no ayudan al resto de compañeros y compañeras. Porque para ganar una competición no sólo importa hacerlo bien, sino que hay que hacerlo mejor que los demás, por lo que una estrategia de actuación es procurar empeorar el trabajo de los otros.

Esta estructura está presente en la escuela (Alvariñas Villaverde, González Valeiro, y Santos Rego, 2000, p.910) “en los agrupamientos por habilidades, por la utilización de criterios comparativos en las calificaciones, la explicitación de progreso del alumno y el elogio”. En este caso se da lo que técnicamente se conoce como interdependencia negativa de finalidades (Pujolás Maset, 2008).

2.2. Estructura individualista

Los seres humanos no siempre interactúan con otros. En la estructura individualista personas actúan independiente de los demás, sin que haya interdependencia. Los esfuerzos individualistas consisten en trabajar solos para alcanzar objetivos que no están relacionados con los demás, el hecho de que una alumna consiga sus objetivos no influye en el hecho de que otra alumna no consiga los suyos.

En este caso se dice que no hay interdependencia de finalidades, en él los logros personales no correlacionan ni positiva ni negativamente con los logros ajenos y por tanto el trabajo escolar suele ser individual aunque en ocasiones provoque situaciones competitivas (Alvariñas Villaverde, González Valeiro, y Santos Rego, 2000; y Pujolás Maset, 2008). Cada estudiante tiene sus propios materiales, trabaja a su propio ritmo, trata de no molestar a sus compañeros y sólo pide ayuda del docente.

2.3. Estructura cooperativa

El ser humano parece tener un imperativo de cooperación. Cooperamos con otros ante la necesidad de conseguir objetivos que individualmente serían imposibles. Johnson & Johnson (1999, p.20) afirman que “desde la cuna hasta la sepultura cooperamos con otros en nuestra familia, en nuestro trabajo, en nuestros momentos de ocio y en nuestra comunidad, trabajando conjuntamente para alcanzar objetivos comunes” (p.20).

En las situaciones cooperativas los integrantes del grupo buscan resultados beneficiosos para sí mismos y para los demás. En este caso se dice que existe una interdependencia positiva de finalidades (Pujolás Maset, 2008).

En los últimos cincuenta años, el aprendizaje cooperativo ha sido la estructura de objetivos menos usada en la educación, Ovejero Bernal (1990) destaca que sólo un 3% del tiempo de la organización de las clases se realiza mediante aprendizaje cooperativo, mientras que Johnson y Johnson (1999) proponen que para un trabajo óptimo el tiempo empleado debería ser entre un 60 y 70% mediante trabajo cooperativo, entre un 20 y un 30% trabajo individual y un 10% trabajo competitivo.

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo no es un término novedoso, como veremos en epígrafes posteriores tiene una larga tradición en la pedagogía y psicología. Llegar a una definición de aprendizaje cooperativo puede resultar una tarea sencilla bastaría con incluir alguna definición de autores referentes en dicho campo. En este capítulo no nos quedaremos en definir el aprendizaje cooperativo, si no que para lograr delimitar esta metodología explicaremos algunas de sus principales características, estableceremos los principios que debe cumplir e intentaremos diferenciarlo de otras técnicas metodológicas que tiende a confundirse.

3.1 Hacia una definición de aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo cuenta con una larga tradición, ya en 1949 Deustch formuló su teoría de la cooperación y la competición. En este momento Morton Deustch (1969 en Ovejero Bernal, 1990 p.58) definía una situación social cooperativa como:

Aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo.

Esta teoría dio lugar a lo que hoy se conoce como aprendizaje cooperativo y que puede definirse como una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, principalmente heterogéneos (nivel, habilidad, sexo...), en los que el alumnado trabaja junto para mejorar su propio aprendizaje y el del resto de compañeros y compañeras del grupo (Johnson & Johnson, 1999; Johnson & Johnson, 2006; Slavin, 1999; Velázquez Callado, 2004, 2006, 2010 y 2012a). A esta definición compartida por los autores anteriormente citados, Ovejero Bernal (1990 p.160) añade que “el trabajo cooperativo pretende ser una técnica educativa para mejorar el rendimiento y potenciar las capacidades tanto intelectuales como sociales de los estudiantes”.

Esta definición nos hacen ver aspectos importantes que tiene el aprendizaje cooperativo, desarrollando dos frentes: (a) por una parte podemos decir que estamos hablando de una metodología que se realiza en grupo pero no por ello todo el trabajo grupal se puede considerar aprendizaje cooperativo (Ovejero Bernal, 1990). Este grupo debe estar compuesto por alumnado de diferentes características, es decir, heterogéneo, que por el contrario de lo que a priori se podría pensar, mejora el rendimiento del grupo (Johnson & Johnson, 1999); (b) por otra parte el principal componente del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva, es decir, la preocupación de tu propio aprendizaje pero también del demás, condición indispensable para poder lograr las metas.

A continuación detallaremos algunas características que tiene un grupo de aprendizaje cooperativo (Pujolás Maset, 2004):

- El grupo está unido por la necesidad de aprender juntos, de ayudarse unos a otros para aprender. No se trata de saber más que los demás, sino de que cada uno llegue a saber tanto como pueda de todo lo que pueda. El objetivo es que formen una “pequeña comunidad de aprendizaje” en la existe una doble responsabilidad: aprender y ayudar a aprender.
- A pesar de que existe heterogeneidad en los grupos, existe una relación de igualdad entre todos. La diversidad en el grupo es beneficiosa para el equipo y

enriquecedora. En un grupo de aprendizaje cooperativo nadie se siente superior a otro, ya que todo el mundo puede aportar a los demás alguna cosa valiosa. En un grupo de aprendizaje cooperativo no hay unos que “enseñan” y otros que “aprenden” sino que por el contrario, todos enseñan y aprenden.

- Entre los miembros de un grupo de aprendizaje cooperativo existe una clara interdependencia. El ser humano, precisamente por ser personas, de los demás, ya que somos “animales sociales”. Por ello en un grupo de aprendizaje cooperativo si alguien no progresa los demás no pueden desentenderse de él.. Esta es la principal diferencia entre un grupo tradicional y un grupo de aprendizaje cooperativo.
- Por el motivo anterior las relaciones que se producen entre el alumnado es de ayuda mutua y no por la competencia o la indiferencia. Gracias a las ayudas que unos aportan a otros, el alumno que ayuda se da cuenta de si sabe o no y de los huecos o lagunas que posee en el aprendizaje.
- Debido a la conjunción de los puntos anteriores, en los grupos de aprendizaje cooperativo se crean unos vínculos de amistad que lleva a todo el grupo a celebrar los éxitos individuales como si fueran grupales.

3.2 Historia del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo tiene ya una larga historia y posiblemente un largo futuro. Su historia de teoría, investigación y práctica en el aula lo convierte en una de las prácticas educativas más distinguidas (Johnson & Johnson, 1999).

Dentro del campo de la Pedagogía encontramos como antecedentes del aprendizaje cooperativo a dos autores relevantes según (García, Traver y Candela, (2001): Ferrer i Guardia y Freinet. Según algunos autores (Ovejero Bernal, 1990) también podemos considerar como precedente del aprendizaje cooperativo a Rousseau, aunque con una relación muy periférica. A continuación explicaremos la relación que da uno de los pedagogos mencionados tienen con respecto al aprendizaje cooperativo.

- J.J. Rousseau: sólo de forma muy indirecta Rousseau puede considerarse como uno de los antecedentes, aunque muy remoto, del aprendizaje cooperativo. Rousseau propone en su obra el “Emilio” el predominio del principio de igualdad entre todos los alumnos. De una forma más explícita consideramos a

Rousseau como antecedente del aprendizaje cooperativo en su rechazo radical a la competición, a pesar de que en su época y en épocas anteriores estaba muy en boga como estímulo de las capacidades del individuo (Ovejero Bernal, 1990).

- F. Ferrer i Guardia es un antecedente más claro del aprendizaje cooperativo. Este pedagogo fue el fundador de la Escuela Moderna y que según Ovejero Bernal (1990) por ello fue asesinado en 1909. Esta Escuela no era una escuela de aprendizaje cooperativo pero sí incluía algunos elementos de éste, como son la ausencia de competición a diferentes niveles, pretendiendo basarse en el principio de solidaridad, es decir, el apoyo mutuo, muy similar al aprendizaje cooperativo aunque continúa sin serlo aún.
- Por último como referente pedagógico más importante podemos considerar a Freinet. Este puede ser considerado como un revolucionario educativo del siglo XX gracias a su principal obra “Parábolas para una pedagogía popular”. Las principales características que hacen de Freinet un antecedente pedagógico del aprendizaje cooperativo son (García, Traver y Candela, 2001 y Ovejero Bernal, 1990):
 - La valoración del niño como un sujeto único al que la pedagogía tiene la obligación de ayudar en su proceso de formación.
 - La necesidad de crear unas técnicas adecuadas, en este sentido, que no sólo tengan como objetivo el desarrollo de ciertas cualidades, sino la totalidad del sujeto.
 - La superación del intelectualismo de la vieja escuela, junto con la valoración educativa del juego- trabajo.
 - La Pedagogía Freinet tiene como principal características la cooperación entre maestros, entre alumnos y ambas partes. Esta pedagogía se encuentra representada en España por el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, en Francia con el Instituto Cooperativo de Escuela Moderna y en Italia con el Movimiento de Cooperación Educativa.

A pesar de que las raíces de la Pedagogía Freinet se encuentren un movimientos cuya denominación contiene la palabra cooperativo, esta cooperación no es entendida de la forma con la que nos estamos refiriendo en este estudio, sino más bien a una cooperación entendida como alumnado y profesorado y no cómo entre el alumnado que es la principal característica del

aprendizaje cooperativo tal como es entendido en este estudio (Ovejero Bernal, 1990).

En resumen podemos decir que existen importantes indicios pedagógicos acerca del aprendizaje cooperativo, a pesar de ello, aún no podemos considerar que dichos pedagogos hablaran de aprendizaje cooperativo si no de pedagogías cercanas a él.

Pero no sólo los pedagogos han influido en el aprendizaje cooperativo si no que también teorías psicológicas y psicosociales. Las teorías son importantes ya que guían y mejoran la práctica. Si la teoría es adecuada, la práctica crecerá y mejorará continuamente. En el caso del aprendizaje cooperativo, al menos cuatro, según Johnson & Johnson (1990) y Slavin (1999), han sido las perspectivas teóricas generales que han guiado las investigaciones y la práctica de esta estructura de aprendizaje: (a) la teoría de la interdependencia social; (b) las teorías evolutivas; (c) las teorías de elaboración cognitiva; y (d) la teoría del aprendizaje conductista.

- **La teoría de la interdependencia social:** esta teoría comenzó a tomar fuerza cuando a comienzos del siglo XX uno de los fundadores de la escuela de psicología de la Gestalt, Kurt Koffka, sugirió que los grupos eran conjuntos dinámicos en los que la interdependencia entre sus miembros podía variar. Más tarde, Kurt Lewin detalló esta idea al sugerir que la esencia de un grupo es la interdependencia entre sus miembros y que un estado de tensión intrínseco entre los miembros del grupo motiva el cumplimiento de los objetivos (Johnson & Johnson, 1990). Más tarde uno de los discípulos de Lewin, Morton Deutsch (1949) formuló la teoría de la cooperación y la competición. De acuerdo con esta teoría, una persona tenderá a competir, cooperar o trabajar individualmente en función de cómo perciba la relación entre sus metas y los demás. Este hecho implica que para lograr que las personas cooperen se debe crear una interdependencia positiva de meta, es decir, que todos los individuos de un grupo estén tan vinculados entre sí, que solo logran sus objetivos si, y solo si, el resto de individuos logra los suyos. Esta teoría fue ampliada por dos discípulos de Deutsch, los hermanos David y Roger Johnson (Johnson & Johnson, 1999 y Johnson & Johnson, 2006) con la teoría de la interdependencia social.

Esta teoría viene a explicar que la interdependencia positiva da como resultado la interacción promotora, en la que los demás estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender. Esta interacción lleva a un aumento en los

esfuerzos por el logro, relaciones interpersonales positivas y salud psicológica. Por el contrario, la interdependencia negativa da como resultado la interacción de oposición, en la que las personas desalientan y obstruyen el logro de los demás lo que provoca en los individuos una disminución de los esfuerzos para alcanzar el logro, relaciones interpersonales negativas y desajuste psicológicos.

- **Las teorías evolutivas:** estas teorías se basan fundamentalmente en las teorías de Piaget y Vygotsky. “El supuesto fundamental de estas teorías es que la interacción entre individuos en las tareas adecuadas aumenta su dominio de los conceptos cruciales” (Slavin, 1999 p. 38). Vygotsky denomina esta situación como la zona de desarrollo próximo (ZDP) definiéndolo como la distancia entre el nivel evolutivo real, determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces (Aubert, 2009). Además Vygotsky para describir la influencia de la colaboración sobre el aprendizaje dice que las funciones se forman primero en lo colectivo y después se convierten en funciones psíquicas del individuo (Aubert, 2009). De manera similar Piaget (1926 citado en Slavin, 1999) sostiene que el conocimiento social- arbitrario (lengua, valores, reglas, moral y sistemas simbólicos tales como la lectura y la matemática) solo pueden aprenderse en la interacción con otros. Otros piagetianos (Slavin, 1999) reclaman un mayor uso de actividades cooperativas en la escuela, ya que, afirman que el alumnado aprende de los demás porque, en sus discusiones sobre los contenidos, aparecen conflictos, se exponen los razonamientos inadecuados y surgen comprensiones de calidad superior.
- **Las teorías de elaboración cognitiva:** las investigaciones sobre psicología cognitiva han descubierto que, si se quiere que la información sea tenida y relacionada con otra ya existen en la memoria, el alumnado debe involucrarse en alguna clase de reestructuración cognitiva o elaboración del material (Slavin, 1999). Una forma eficaz de lograrlo (Johnson & Johnson, 1999) es explicar lo que se quiere enseñar a un colaborador.

Los hermanos David y Roger Johnson (1999) establecieron la teoría de la controversia que sostiene que el hecho de enfrentarse a puntos de vista opuestos crea incertidumbre o conflicto conceptual, lo cual provoca una

reconceptualización y una búsqueda de información, que a su vez dan como resultado una conclusión más refinada y razonada.

- **La teoría del aprendizaje conductista:** esta teoría supone que los alumnos trabajarán en las tareas que les proporcionen alguna forma de recompensa y no se esforzarán en aquellas que no les reporten recompensa o que conlleven un castigo (Johnson & Johnson, 1999). El aprendizaje cooperativo está diseñado para proporcionar recompensas a los miembros de un grupo para que participen en un esfuerzo conjunto, ya que se supone que ninguno ayudará a sus compañeros natural y espontáneamente por un objetivo común.

Todas estas teorías reafirman la idea de la superioridad del aprendizaje cooperativo frente al individualista y al competitivo. Cada una de ellas llega a esta conclusión de diferentes formas, unas partiendo de la motivación intrínseca del trabajo grupal, otras por la motivación extrínseca que suponen las recompensas y por último las teorías cognitivas y evolutivas lo hacen por los hechos que ocurren en el interior de cada persona, pero lo que es cierto es que todas llegan a la conclusión de que el aprendizaje cooperativo favorece el proceso de aprendizaje del alumnado.

3.3 Principios del aprendizaje cooperativo

Como hemos señalado, la cooperación consiste en trabajar juntos para conseguir objetivos comunes, pero no basta con decir al alumnado que trabajen juntos, cooperen o sean un equipo. Es necesario seguir unos principios fundamentales de forma rigurosa para que los grupos realmente sean grupos cooperativos y no sea un grupo tradicional ineficaz. Por esto diferentes autores han enunciado una serie de principios que debe tener el aprendizaje cooperativo. A continuación pasamos a explicarlo.

3.3.1 Principios del aprendizaje cooperativo según Johnson & Johnson

David Johnson y Roger Johnson (2006) establecieron cinco principios, recogidos en múltiples trabajos de investigación en aprendizaje cooperativo que son condición indispensable para que el aprendizaje cooperativo sea realmente efectivo:

Interdependencia positiva:

La interdependencia positiva consiste en que cada uno de los miembros del grupo interiorice que el esfuerzo de cada uno de los miembros del grupo es imprescindible para el buen funcionamiento del mismo. La disciplina de un grupo cooperativo comienza porque exista consciencia de grupo entre los miembros del mismo. En las situaciones de aprendizaje cooperativo todos y cada uno de los alumnos y alumnas tienen dos responsabilidades: (a) por un lado, desarrollar las tareas propuestas para lograr un aprendizaje personal; y (b) por otro, asegurarse de que todos los miembros del grupo deben conseguir un aprendizaje personal (Velázquez Callado, 2010). Los integrantes del grupo deben saber que se salvarán juntos o se hundirán juntos (Johnson & Johnson, 1999). Este aspecto evita el “efecto polizón” (Slavin, 1999) y que cada integrante del grupo tiene un aporte personal y único hacia el grupo. La interdependencia positiva extiende a toda la clase los resultados positivos del aprendizaje cooperativo, ya que, no sólo fija objetivos grupales, si no también individuales (Johnson & Johnson, 2006).

El docente puede favorecer la interdependencia de diferentes formas, Según Velázquez Callado (2010) estas son: (a) *interdependencia de objetivos*: dónde el objetivo de la actividad sólo se puede conseguir si todos y cada uno de los miembros del grupo alcanzan el objetivo común; (b) *interdependencia de recursos*: en este tipo de interdependencia cada miembro del grupo dispone sólo de una parte de los recursos necesarios para completar la tarea, por ello, el grupo debe de establecer mecanismos que permitan compartir la información para poder completar la tarea; (c) *interdependencia de recompensa*: el grupo recibe una recompensa si su trabajo y esfuerzos han sido productivos; (d) *interdependencia de roles*: aquí cada miembro del grupo desempeña un papel o rol en el desarrollo de la actividad, de forma que estos roles se complementan para conseguir el éxito grupal; (e) *interdependencia de identidad*: el grupo establece su identidad conjunta mediante un nombre, un estandarte, etc., que le diferencia de los otros grupos; (f) *interdependencia respecto al contrario*: con respecto a este último tipo de interdependencia podemos decir que se favorece cuando se realizan competiciones intergrupalmente, con el fin de comparar los logros obtenidos en unos grupos y en otros, es el caso de los Torneos de Juegos por Equipos.

Responsabilidad individual y personal:

La responsabilidad individual es una de las principales diferencias entre el trabajo en grupo tradicional y el aprendizaje cooperativo. En estos últimos no puede existir alumnado que rehúse de realizar las tareas asignadas (el denominado por Slavin (1999) “efecto polizón”), mientras que en los primeros si suele ser posible.

Existe responsabilidad grupal cuando se evalúa el desempeño general del grupo y se devuelven los resultados a sus integrantes para que sean comparados con el objetivo propuesto. Hay responsabilidad individual cuando se evalúa el desempeño de cada integrante y se le devuelven los resultados tanto a él como a su grupo para compararlos con el objetivo y cada uno es responsable de aportar su parte de éxito al grupo. Esto implica que cada alumno y alumna debe implicarse al máximo para el beneficio del grupo.

El propósito del aprendizaje cooperativo es hacer que cada uno de sus integrantes sea un individuo más fuerte por sí mismo. La responsabilidad individual es la clave para asegurar que este principio se cumple. El alumnado debe aprender procedimientos, habilidades, conocimientos y estrategias juntos que luego deben de ser capaces de aplicar solos. Algunas formas comunes de favorecer la responsabilidad individual son (Johnson & Johnson, 1999):

- Formar grupos pequeños con el fin de que la responsabilidad individual sea más importante.
- Realizar pruebas individuales.
- Tomar evaluaciones orales al azar, en las que se pide a un alumno o alumna, elegido al azar entre todos los miembros del grupo, que presente el trabajo realizado.
- Observar a cada grupo y registrar la frecuencia de participación de cada integrante.
- Presentar en cada grupo la figura del verificador cuya función es pedir a sus compañeros que expliquen el razonamiento y las ideas subyacentes en las respuestas grupales.
- Favorecer la explicación simultánea, consistente en que un alumno o alumna explique a otro lo que ha aprendido.

Interacción promotora cara a cara:

La interacción promotora significa animar en vez de insultar, incluir en vez de discriminar y pensar en términos de nosotros en lugar de en términos de yo (Velázquez Callado, 2010). La estructura que sigue el aprendizaje cooperativo, exige que los integrantes de un grupo estén cara a cara cuando trabajen juntos para realizar las actividades y para estimular el éxito de los demás. Debe existir apoyo interpersonal para lograr mayores resultados grupales y personales de todos los miembros del grupo.

La interacción promotora es muy importante, ya que, da como resultado (Velázquez Callado, 2010) la ayuda entre las diferentes personas del grupo, el intercambio de los recursos necesarios, el procesamiento eficiente de la información, el debate de ideas y pensamientos, el consenso de soluciones, el estímulo mutuo, el desarrollo de la empatía y la confianza, la motivación para esforzarse, etc. Por ello, es necesario favorecer esta interacción para que se puede dar en las clases, siguiendo los siguientes principios (Johnson & Johnson, 1999): (a) se debe destinar tiempo para el grupo se reúna, si el grupo no dispone de tiempo dialogar, debatir y madurar las ideas difícilmente conseguirá buenos resultados; (b) favorecer la interdependencia positiva para crear la conciencia de trabajar en pos del otro; (c) se deben controlar los grupos y festejar las evidencias de interacción promotora para animar a los integrantes del grupo a trabajar juntos.

Habilidades interpersonales y en grupos pequeños:

El simple hecho de poner al alumnado en grupo y decirles que cooperen no siempre es signo de eficiencia, ya que, en ocasiones el alumnado carece de habilidades sociales de trabajo en grupo. Si queremos que los grupos cooperativos sean eficientes y el alumnado no posee las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupo será necesario enseñarlas y motivarlos para que las usen. Cuanto más habilidades sociales sea el alumnado y más insistencia hagan sus docentes en la enseñanza de las mismas mayor será el logro que conseguirán los grupos de aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es en sí más complejo que el competitivo y el individualista, ya que, el alumnado no sólo aprende contenidos académicos, si no que simultáneamente realizan actividades y trabajan en equipos (Johnson & Johnson, 1999). Para conseguir resultados realmente productivos los integrantes del grupo necesitan

llegar a conocerse y a confiar en el otro, comunicarse con precisión y sin ambigüedades, aceptar y apoyar a los demás y resolver los conflictos de manera constructiva.

Procesamiento grupal o autoevaluación:

El último paso del uso del aprendizaje cooperativo, es el procesamiento grupal. La eficacia del trabajo cooperativo dependerá de que el grupo reflexione y procese sobre su funcionamiento. El procesamiento grupal puede definirse como “la reflexión sobre una actividad grupal para ver qué acciones de sus integrantes resultan útiles y cuáles no lo fueron y para tomar decisiones sobre qué acciones se deben conservar y cuáles se deben cambiar” (Johnson & Johnson, 1999, p.129). El objetivo del procesamiento grupal es aclarar y mejorar la eficacia individual de cada uno de los integrantes del grupo y por ende del grupo en su conjunto.

Es importante dar tiempo suficiente a los grupos para que al finalizar la clase pueden realizar la autoevaluación sobre diferentes aspectos que atañen al grupo como son: (a) el desempeño académico; y (b) el funcionamiento general del grupo y el desempeño social del mismo. El docente puede guiar la autoevaluación con pequeños cuestionarios que incluyan preguntas generales o específicas, pero debe evitar preguntas que se respondan con un sí o con un no, debido a que estas no favorecen la reflexión y el diálogo grupal. Además de la evaluación en pequeños grupos, el docente puede implementar dinámicas de autoevaluación del grupo clase, donde se pongan de manifiesto los logros y dificultades presentados a los diferentes grupos. Además sería conveniente que el docente realizará una observación sistemática donde pudiera aportar el *feedback* necesario para solucionar, en el momento, problemas y mejorar el aprendizaje del alumnado.

3.3.2 Principios del aprendizaje cooperativo de Millis (1996)

Millis (1996) también enuncia cinco características, relacionadas con las anteriores pero expresadas en términos más concretos:

- Los estudiantes trabajan juntos en una tarea común o en actividades de aprendizaje que se desarrollan mejor a través del trabajo en grupo que de forma individualista o competitiva.

- Los estudiantes trabajan en pequeños grupos de entre dos y cinco miembros.
- Los estudiantes desarrollan comportamientos cooperativos, “pro-sociales” para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.
- Los estudiantes son positivamente interdependientes. Las actividades se estructuran de tal forma que los estudiantes se necesitan los unos a los otros para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.
- Los estudiantes son evaluados individualmente y son responsables de su trabajo y aprendizaje.

3.3.3 Principios del aprendizaje cooperativo de Pujolas Maset (2008)

Pujolas Maset (2008) ha establecido que el aprendizaje cooperativo se debe basar en dos presupuestos fundamentales:

- Nadie puede aprender por otro, se puede ayudar a aprenderlo, pero no lo puede suplir en el aprendizaje. Utilizando la metáfora de Johnson, Johnson y Holubec (2006) el aprendizaje cooperativo no es un espectáculo deportivo al que se pueda asistir de espectador.
- El conflicto cognitivo que se produce cuando chocan dos puntos de vista diferentes u opuestos no sólo nos permite aprender nuevas cosas de los demás, si no también, rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya alcanzados. Utilizando otra metáfora de Johnson, Johnson y Holubec (2006) es similar a cuando un alpinista tiene que conquistar una cima es más sencillo si lo hace con un grupo de alpinistas bien avenidos (que saben trabajar en equipo, aportando cada uno lo que sabe al servicio común) que si lo aborda en solitario.

3.4 Confusión del aprendizaje cooperativo con otros términos

Un aspecto importante que debemos dejar claro que es y que no es aprendizaje cooperativo. Según Ovejero Bernal (1990) en ocasiones cuando los pedagogos hablan de cooperación o cooperativismo no se están refiriendo a aprendizaje cooperativo, sino más bien a gestión cooperativa de una escuela, es decir, la organización cooperativa interna del centro escolar.

En numerosas ocasiones se confunde aprendizaje cooperativo con otras técnicas que tienen rasgos en común con él pero que tienen que muchas diferencias. Este el caso de las actividades cooperativas, juego cooperativo o trabajo grupal que pasaremos a explicar a continuación:

- Los *juegos cooperativos* son juegos (y por lo tanto tienen un componente lúdico) en los que todos los miembros participan, nadie sobra, no hay eliminados, ni nadie pierde, todos cooperan, para conseguir una finalidad común uniendo sus esfuerzos (Garaigordobil Landazabal, 2006).

Como ejemplo de juego cooperativo podíamos situar el juego “que no caiga el balón”. Este juego cumple todos los requisitos para ser considerado un juego cooperativo, ya que, el objetivo es que un grupo de 5 o 6 componentes mantenga un balón gigante en movimiento sin que caiga, por lo tanto, es necesaria la cooperación de todos los miembros en grupo y no hay eliminados.

- Las *actividades cooperativas* según Velázquez Callado (2004 p.45) “son actividades colectivas, no competitivas en las que no existe oposición entre las acciones de los participantes sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios” (p.45).

Como ejemplo de actividad cooperativa en Educación Física podemos proponer el reto de “pasar la valla”. Este reto consiste en la superación de una valla de todos los miembros de un grupo de 5 o 6 personas, sin que esta valla sea tocada por ninguno de los componentes del grupo. En este reto el objetivo es común, todos los componentes del grupo deben pasar la valla sin tocarla, pero aún no podemos estar hablando de aprendizaje cooperativo, ya que, no cumple alguno de los principios establecidos por los hermanos Johnson (1999, y 2006) como es el caso del procesamiento grupal.

- El *trabajo en grupo* es la realización de actividades con otras personas en las que no tiene por qué existir cooperación (García Traver, Traver, & Candela, 2001).

Como ejemplo de trabajo podemos proponer un trabajo que se manda para casa en una materia de Magisterio. Este trabajo es realizado por 4 ó 5

personas y el objetivo es realizar una unidad didáctica sobre un contenido propio de una materia. En este caso, al ser un trabajo que se realiza fuera del horario escolar no se puede comprobar que se haya seguido un proceso cooperativo, ya que, lo principalmente ocurrirá será el fraccionamiento de la tarea en partes para posteriormente ser unido y entregado al profesorado.

- Mientras que el aprendizaje cooperativo, en primer lugar debemos explicar que se trata de una metodología educativa, no de una actividad, ni un juego, por lo tanto no es un hecho puntual en las clases si no , según los hermanos Johnson (Johnson & Johnson 1990, p. 20) “el aprendizaje cooperativo es el uso en la educación de grupos pequeños en los que el alumnado trabaja junto para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás”.

Por último como ejemplo de aprendizaje cooperativo en Educación Física, podríamos proponer (siguiendo el ejemplo de las actividades cooperativas) una unidad didáctica de retos cooperativos. Esta unidad didáctica cumplirá los cinco principios enunciados por los Johnson (1990, y 2006), ya que, además de realizarse las sesiones en las el alumnado deberá superar los retos propuestos se realizarán un procesamiento grupal en cada sesión en forma de asamblea y con la utilización de fichas de autoevaluación y coevaluación.

De estos cuatro términos relacionados con el aprendizaje cooperativo se pueden extraer diferentes conclusiones:

1. Las cuatro formas de organización son grupales con el objetivo de obtener objetivos comunes.
2. El juego cooperativo tiene implícita la característica de la diversión, mientras que no tienen por qué serlo las actividades cooperativas, el aprendizaje cooperativo, ni el trabajo en grupo.
3. El principal objetivo de los juegos cooperativos, por su propia definición de juego, es la diversión de todos sus participantes, mientras que por el contrario, en el aprendizaje cooperativo el principal objetivo es el aprendizaje.
4. Como afirma Ovejero Bernal (1990) todo aprendizaje cooperativo es grupal, pero no necesariamente los trabajos en grupo tienen porqué ser cooperativos, es más, con frecuencia no suelen serlo. En el aprendizaje en grupo existen los principios la interdependencia positiva y la responsabilidad individual y grupal,

estos principios no tienen por qué estar presentes en el trabajo grupal y por lo tanto puede ocurrir que haya “viajeros gratis” (Dyson, 2010) o lo que Slavin (1999) denomina como efecto polizón.

3.5 Técnicas de aprendizaje cooperativo

En este epígrafe del marco teórico sobre aprendizaje cooperativo explicaremos técnicas para la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en el aula. Debido a que este trabajo no sólo se centra en áreas instrumentales sino también en Educación Física en primer lugar explicaremos técnicas que son de posible aplicación en áreas instrumentales y finalizaremos con las de Educación Física.

3.5.1 Técnicas diseñadas para áreas instrumentales

En el siguiente epígrafe presentamos una serie de técnicas que son de aplicación en áreas instrumentales. Las técnicas que presentamos son: (a) jigsaw; (b) Learning Together; (c) grupo investigación; (d) co-op co-op, (e) TELI; (f) TJE.

El jigsaw o puzle (Aronson, 1978)

En esta técnica los estudiantes son asignados a grupos de seis personas aproximadamente, preferentemente heterogéneos, para trabajar con un material que ha sido partido o “puzleado” en tanto partes como miembros tiene el grupo. Cada miembro del grupo es responsable de entender y aprender su parte asignada. A continuación se formará la “comisión de expertos” consistente en que se juntará cada miembro de los distintos grupos que ha trabajado con el mismo tema en una reunión donde solventarán dudas y analizarán lo entendido. Más tarde cada uno, vuelve a su grupo para explicar a sus compañeros la parte de su trabajo. Así todos conocerán el trabajo de los demás y podrán conocer la tarea en su conjunto.

Esta técnica tiene dos importantes características: (1) nadie podría conocer el trabajo completo sin la ayuda de sus compañeros; (2) todos los miembros tienen algo que aportar al resto de compañeros.

Esta técnica también podría ser aplicada en el área de Educación Física aunque principalmente con tareas de organización como es el ejemplo que propone Velázquez

Callado (2004) en la organización de una salida al medio natural, en la que tendrán que organizar la marcha, el montaje de las tiendas, primeros auxilios y la orografía, fauna y geografía que visitarán.

Learning Together (Johnson & Johnson, 1999 y Johnson, Johnson & Holubec, 2006)

Esta técnica de aprendizaje cooperativo propuesta por los hermanos Johnson consta de los siguientes pasos:

- Seleccionar una lección: es aconsejable comenzar con una lección para que el alumnado se acostumbre al uso de esta estructura de aprendizaje, preferente esta técnica ha sido de utilidad con actividades que requieren solución de problemas, aprendizaje conceptual o pensamiento divergente.
- El siguiente paso consiste en tomar las siguientes decisiones:
 - Determinar el tamaño del grupo apropiado a la tarea que se debe realizar. El tamaño del grupo debe ser alrededor de seis miembros pero éste puede variar dependiendo de muchos factores como el tiempo necesario, los recursos disponibles, la naturaleza de la tarea...
 - Asignar los estudiantes al grupo para favorecer la discusión y las aportaciones se deben formar grupos heterogéneos.
 - Disponer los grupos para favorecer la interacción promotora.
 - Proporcionar los materiales para que cada estudiante trabaje y puede aportar al resto del grupo.,
- Trabajo en grupo. durante este trabajo se producirán las aportaciones del grupo, discusiones, etc.
- Supervisión de los grupos: durante el funcionamiento de los grupos el profesor debe de supervisar el trabajo de los grupos e intervenir para ayudar a los grupos que tengan problemas serios.

Grupo investigación (Slavin, 1999)

Se trata de un plan de organización general de la clase en el que el alumnado trabaja en grupos pequeños que utilizan investigación cooperativa, discusión de grupo y

proyectos y planificación cooperativos. Es el método de especialización en la actividad más ampliamente investigado y exitoso. En este método el alumnado atraviesa seis etapas que pasaremos a explicar a continuación en detalle:

- Etapa 1: Identificación del tema y organización del alumnado. Esta etapa está dedicada a los aspectos organizativos. El docente presenta un problema o un tema general y el alumnado identifica y elige diversos subtemas de estudio. Una vez que todos los temas objeto de estudio han sido puestos en común estos son clasificados en diferentes categorías o subtemas. En esta etapa es importante que el docente acepte las propuestas del alumnado y que éstas sean intereses y motivaciones de ellos mismos. Una vez que han sido puestos en común todos los subtemas, el alumnado forma grupos según sus intereses hacia un subtema, en el caso de que un mismo subtema tenga mucho interés éste puede ser dividido en dos grupos que realizarán dos trabajos independientes.
- Etapa 2: Planificación de la investigación en grupos. Esta fase consiste en la planificación interna de cada grupo sobre el subtema elegido.
- Etapa 3: Realización de la investigación. En esta etapa cada grupo lleva a cabo los planes formulados anteriormente. Es la etapa más larga pero el docente debe hacer lo posible porque el trabajo sea realizado en el aula y sin interrupciones hasta que el trabajo sea finalizado. Durante esta fase cada alumno individualmente recopilará y analizará información sobre su parte del trabajo asignada. Una vez que todos completan su parte de la actividad, el grupo vuelve a reunirse y sus integrantes comparten sus conocimientos.
- Etapa 4: Preparación del informe final. Esta etapa consiste en la recopilación y organización de toda la información con la idea de planificar una presentación que sea instructiva y atractiva para el resto del alumnado.
- Etapa 5: Presentación del informe final. Durante esta etapa cada grupo expone al resto de compañeros y compañeras los resultados obtenidos en su trabajo.
- Etapa 6: Evaluación del logro. La Investigación Grupal desafía a los docentes a emplear enfoques innovadores en su evaluación de lo que ha aprendido el alumnado. Este proceso debe de ser un proceso continuo en el que no sólo exista una evaluación por parte del profesorado hacia el alumnado sino también evaluación entre pares.

Co-op Co-op (Slavin 1995 y Ovejero Bernal, 1990)

Co-op es una técnica parecida al Grupo Investigación, pone a los equipos en cooperación entre ellos para estudiar un tema determinado. Esta técnica cumple nueve pasos que detallamos a continuación:

1. Se diseñan discusiones en clase para fomentar y estimular la curiosidad hacia ciertos temas.
2. Se forma los grupos de forma heterogénea en cuanto a capacidad, sexo o pertenencia étnica.
3. Se construye el equipo de forma que favorezca las habilidades comunicación y cooperación entre todos los miembros.
4. Se selecciona el tema de trabajo. Los estudiantes dividen la unidad en temas de trabajo de forma que cada grupo se encargue de un tema y que el trabajo de cada grupo complete el de los demás.
5. Selección de subtemas. Cada tema es dividido en subtemas según los criterios del alumnado, de forma cada estudiante se encargue de un subtema.
6. Preparación de los subtemas de forma individual, recogiendo y organizando el material.
7. Presentación del subtema ante su grupo. Cada estudiante presenta ante su grupo el trabajo realizado sobre su subtema de trabajo elegido.
8. Preparación de las presentaciones de los equipos ante toda la clase, principalmente presentaciones no leídas.
9. Evaluación se evalúan las presentaciones individuales hechas ante el grupo, principalmente estas evaluaciones se realizan entre pares. El profesor también realiza una evaluación sobre cada trabajo o proyecto individual de cada estudiante sobre su subtema.

TELI: Trabajo en Equipo- Logro Individual (Slavin, 1995)

TELI es uno de los modelos más simples de aprendizaje cooperativo y un buen modelo para los docentes que desean iniciarse en el aprendizaje cooperativo. TELI tiene cinco componentes que pasaremos a explicar a continuación:

1. Las presentaciones a la clase. TELI se introduce principalmente por medio de una presentación por parte del profesor del tema a trabajar. Esta presentación

suele hacerse mediante una enseñanza directa o con una explicación- discusión guiada por el docente.

2. Los equipos. Están integrados por 4 o 5 alumnos de forma heterogénea. La función del grupo es que todos los miembros aprendan y más específicamente, que les vaya bien en el cuestionario. Una vez que el docente ha explicado el tema el equipo se reúne para estudiar sobre el mismo, comparar resultados, discutir problemas y corregir errores.
3. Los cuestionarios de evaluación. Después de una o dos clases de presentación del docente y de una dos de prácticas en equipo, el alumnado individualmente y sin ayudas realiza un cuestionario sobre el tema tratado.
4. Las puntuaciones se otorgarán según la superación individual. Los alumnos logran puntos para sus equipos basándose en su grado de superación sobre su puntaje base en pasados cuestionarios.
5. Reconocimiento por equipos. Un equipo puede lograr reconocimientos, certificaciones o incluso determinar el 20% de su nota en base a la superación de un puntaje sobre un criterio preestablecido.

TJE: Torneos de juegos por equipos (Slavin, 1995)

TJE es muy similar a TELI excepto en un componente: en vez de las pruebas y el sistema de puntos por la superación individual, TJE recurre a torneos académicos en los que el alumnado compite como representantes de sus equipo, contra otros integrantes de otros equipos que tienen un nivel de desempeño similar al propio.

3.6.2 Técnicas diseñadas desde el área de Educación Física

En el siguiente epígrafe presentamos técnicas de aprendizaje cooperativo que son aplicables al área de Educación Física. Las técnicas que a continuación presentamos son las siguientes: (a) enseñanza recíproca; (b) marcador colectivo; (c) co-op play; (d) piensa, comparte, actúa; (e) yo hago- nosotros hacemos.

Enseñanza recíproca (Moston, 1978)

La organización de esta técnica de aprendizaje cooperativo es por parejas. El profesor expone la tarea que los alumnos deberán realizar y da información acerca de elementos que es importante observar en su realización. Un miembro de la tarea ejecuta la tarea mientras que el otro observa y corrige los posibles errores que su compañero pudiera cometer. Cuando este domina la tarea, se intercambian los roles. Una vez que ambos dominan la tarea el profesor así lo comprueba y puede asignar una nueva.

Esta técnica resulta muy útil para trabajar los gestos técnicos de los deportes, como es el caso, del bote en baloncesto, el toque de dedos en voleibol o la conducción de la pelota con el stick en hockey.

Otras estructuras similares a esta son *Paris-check-perform* (parejas-comprueba-actúa), desarrollada por Grineski (1996) en la que se introduce la modificación de realizar las tareas en grupos de cuatro que a su vez se dividirá en parejas, es decir, una pareja ejecuta la acción motriz, mientras que la otra observa y corrige los errores para más tarde realizar el proceso a la inversa. Otra técnica también desarrollada por Grineski (1996) es la de *Learning Teams* en la que se asignan roles concretos rotatorios por los que pasarán los miembros del grupo, como es el caso de ejecutante, anotador, proporcionador de feedback, organizador del grupo, etc.

Marcador colectivo (Orlick, 1990)

Esta técnica se puede realizar individualmente o en pequeños grupos realizando una tarea encomendada por el profesor. Los individuos o los grupos obtienen recompensas en función de unos criterios preestablecidos, cada persona es responsable de su propia puntuación. Esta puntuación es sumada al marcador colectivo de la clase gracias al cual los alumnos recibirán recompensas en función de la puntuación obtenida.

Esta técnica podría ser muy útil para trabajar por ejemplo, los toques en voleibol. Para ello se establecerán grupos y se les asignará la tarea de dar toques a un balón de vóley entre todos los miembros del grupo. Las puntuaciones obtenidas de todos los grupos se sumarán al marcador colectivo gracias al cual el grupo obtendrá determinadas recompensas dependiendo del número de toques realizados.

Co-op play o juego cooperativo (Grineski, 1996)

El profesor explica la actividad que se desarrollará y comprueba que el grupo la entendió bien. Debe insistir en que sin la colaboración de todos no se alcanzará el objetivo encomendado y recuerda algunas conductas que facilitan esta acción como son animar a los compañeros, ayudarse, compartir el material, etc. Mientras los alumnos del alumnado participan en la actividad el profesor refuerza las habilidades y los comportamientos que facilitan que el grupo alcance su objetivo. Por último se realiza una autoevaluación grupal en la que los alumnos del alumnado descubra que hicieron bien y que podría ser mejorable. A partir de las ideas propuestas los alumnos y las alumnas pueden modificar el juego para facilitar o complicarlo.

Existen multitud de juegos cooperativos que pueden utilizarse en las clases de Educación Física para trabajar contenidos de dicha materia y crear un buen clima de grupo como son: “limpiar el lago”, “que no caiga el balón”, “carreras de colchonetas”, “sillas musicales cooperativas”, etc.

Piensa, comparte, actúa (Grineski, 1996)

Esta estructura es la famosa técnica de los desafíos físicos cooperativos. El profesor propone a los alumnos un desafío que requiere de la ayuda de todos para ser superado. Cada miembro del grupo piensa en posibles soluciones para superar el reto y las expone al resto de compañeros. De entre todas las soluciones posibles se elige la que pudiera resultar más efectiva y se prueba hasta superar el desafío físico por todos los miembros del grupo.

Velázquez (2004) propone que debería plantearse un nivel anterior, denominado sienta, en el que los alumnos aprecien los sentimientos, temores, miedos ante la situación que se plantea y también los del resto de compañeros.

Existen multitud de desafíos físicos para la clase de Educación Física (Fernández- Río y Velázquez Callado, 2005; Velázquez Callado, 2006, 2010c) como son: “limpiar el río contaminado”, “pasar la valla”, “bajo la cuerda”, “levantar la colchoneta”, “bajarse del banco”, etc. que pueden realizarse en pequeños grupos de aproximadamente seis personas o en gran grupo (toda la clase).

Yo hago- nosotros hacemos (Velázquez Callado 2004)

En esta técnica ideada por Velázquez Callado se forman grupos de cuatro a seis personas, preferentemente heterogéneos en etnia, sexo y nivel de habilidad. Se propone una tarea motriz abierta que tenga diferentes posibilidades solución. Cada miembro del grupo ensaya individualmente diferentes propuestas y de entre todas, elige dos que sea capaz de realizar correctamente. A continuación se juntan los grupos y cada integrante del grupo muestra a sus compañeros la ejecución de sus dos propuestas de resolución para que las aprendan y sean capaces de ejecutarlas.

De esta forma todos los integrantes del grupo sabrán realizar correctamente todas las respuestas que los compañeros hayan pensado y ejecutado. Por ello, el profesor podrá pedir a uno miembro del grupo o todos que las ejecuten y otorgar recompensas en base al trabajo realizado.

3.7 Investigaciones acerca del aprendizaje cooperativo

Un tópico que hay que deshacer a la hora de introducir el aprendizaje cooperativo en el aula es la idea de que esta metodología es útil para enseñar a aprender, practicándolos, contenidos relacionados con actitudes y valores como la cooperación, la solidaridad, el compañerismo, etc., pero no tan útil para enseñar a aprender los contenidos más académicos (lengua, historia, matemáticas o educación física). Otra idea no del todo correcta y muy extendida entre el profesorado es la de que el aprendizaje cooperativo beneficia al alumnado que tiene más dificultades, pero perjudica (o no beneficia) al alumnado con más capacidad para aprender (Pujolás Maset, 2004).

Queremos mostrar nuestra preocupación acerca del escaso uso del aprendizaje cooperativo incluso con los numerosos beneficios, que como explicaremos a continuación posee esta metodología frente a las individualistas y las competitivas. De esta forma expresaban su preocupación Pujolás Maset (2004, p.97) a este respecto:

Con la cantidad de trabajos disponibles, es sorprendente que las prácticas de las aulas estén tan orientadas hacia el aprendizaje competitivo e individualista y que las escuelas estén tan dominadas por la estructura competitiva/individualista. Es hora de reducir la discrepancia entre lo que la investigación indica que es efectivo cuando se trata de enseñar y lo que los maestros realmente hacen.

El aprendizaje cooperativo no es un recién llegado al mundo de la educación, ya que es un tema que aparece en los sesenta y que ha sido objeto de multitud de investigaciones que demuestran su efectividad en relación con los logros académicos y el desarrollo afectivo, cognitivo y social del individuo. Aunque es más eficaz para ciertos estudiantes y para ciertos grupos, todos los alumnos aprenden más con él que con la enseñanza tradicional. Los efectos que produce el aprendizaje cooperativo no son sólo efectos cognitivos sino también no cognitivos como detallaremos a lo largo de este apartado.

3.7.1 Beneficios cognitivos

Ovejero (1990) expone la confusión de datos que existe en cuanto a las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo. La mayoría de ellas afirman que el aprendizaje cooperativo es más eficaz que el individualista y el competitivo, en algunos de ellos no se encuentran diferencias significativas en este aspecto y en una gran minoría existen ligeras diferencias negativas con respecto al aprendizaje competitivo y el individualista.

En un metanálisis que realizaron Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon en el año 1981 (citado por Ovejero, 1990) en el que estudiaron todos los estudios publicados al respecto desde 1922 hasta esa fecha llegaron a las siguientes conclusiones:

1. El aprendizaje cooperativo es superior a la competición a la hora de fomentar el rendimiento en todas las áreas (incluida Educación Física), en todas las edades y niveles educativos para tareas que implicaran la adquisición de conceptos, resolución de problemas, retención y memoria, ejecución motora y tareas de suposición y predicción. Sin embargo, para tareas de descifrar y corregir la cooperación no fue superior.
2. La cooperación es superior al aprendizaje individualista a la hora de promover logro y productividad cuando la tarea no es rutinaria o cuando no se requiere una división del trabajo.
3. La cooperación sin competición intergrupala consigue mejores logros que la cooperación con competición intergrupala.
4. No existen diferencias significativas entre las estructuras de aprendizaje competitiva e individualista.

Slavin (1985) aporta que independientemente del método que se utilice para medir la eficacia del aprendizaje cooperativo frente al individualista y competitivo, aproximadamente dos terceras partes de los estudios han encontrado resultados positivos. En el estudio elaborado por dicho autor encontró resultados similares a los nombrados anteriormente. De los 41 estudios que analizó en el 63% encontró mayor aprovechamiento que con otros métodos, en un 35% no encontró diferencias significativas, mientras que en un 2% encontró mayor aprovechamiento siguiendo otras estructuras de aprendizaje. Otra conclusión que obtuvo fue que los grupos que obtuvieron recompensas específicas de grupo tuvieron mejores resultados en un 88% de los casos que los métodos que no las utilizaban.

3.7.2 Beneficios sociales

Generalmente se han estudiado más las consecuencias cognitivas del aprendizaje cooperativa que las no cognitivas, a pesar de ello, existen suficientes evidencias para afirmar que el aprendizaje cooperativo produce mejoras en variables sociales de la persona. Algunos de los beneficios que se consiguen a nivel social son:

- **Motivación:** se ha encontrado que el aprendizaje cooperativo fomenta la motivación intrínseca¹, mientras que en una estructura competitiva o individualista se fomenta la motivación extrínseca. Quizás esta es una de las principales causas por las que el aprendizaje cooperativo es eficaz. La motivación fomentada por las situaciones cooperativas incluye motivación intrínseca, altas expectativas de éxito, alto incentivo para rendir basado en el beneficio mutuo, interés continuado por el rendimiento, alto compromiso con el rendimiento, alto compromiso con el rendimiento, etc. (Ovejero, 1990).
- **Atracción interpersonal:** diferentes estudios han encontrado que el aprendizaje cooperativo fomenta la atracción interpersonal. Cuanto más pura sea la cooperación más fuerte será su impacto sobre la atracción interpersonal. Incluso cuando los integrantes de un grupo se desagradan, el aprendizaje cooperativo fomenta más agrado que las situaciones competitivas e individualistas (Barba Martín, 2010; Dunn y Wilson, 1991; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003;

¹ Denominamos motivación intrínseca a la motivación propia de la actividad, mientras que, la extrínseca es la que va unida a las consecuencias de la actividad y no a la propia actividad.

Goudas y Magotsiou, 2009; Ovejero Bernal, 1990; Polvi y Telama, 2000; Velázquez Callado, 2004b).

- Apoyo social: la propia estructura de las tareas cooperativas fomenta el apoyo entre compañeros, ya que este apoyo es importante para la implicación en la tarea y para aumentar la motivación del alumnado menos adelantado.
- Autoestima: la autoestima es la apreciación que se tiene sobre uno mismo para realizar una tarea. Es importante tener una alta autoestima para evitar los posibles problemas que genera una baja autoestima: (a) problemas emocionales que llevan a un mayor nerviosismo y ansiedad; (b) un bajo rendimiento académico; (c) rechazo por parte de los demás; (d) muy susceptibles a la influencia social (Fernández-Río, 2003 y Ovejero Bernal, 1990).
- Salud psicológica: el aprendizaje cooperativo ayuda a mejorar la madurez emocional, las relaciones sociales, identidad social, etc.
- Conflicto y controversias: los conflictos son absolutamente inevitables en todo grupo social, por lo tanto la cuestión no es evitarlos, sino saber afrontarlos. El conflicto resuelto de una forma cooperativa ayuda a solucionar constructivamente los conflictos.
- Integración social: el aprendizaje cooperativo ayuda en la integración social más que el competitivo y el individualista, en esta estructura los estudiantes se sienten más queridos, aumenta la autoestima y la autovaloración y consigue mayores mejoras académicas que el competitivo y el individualista (Ovejero Bernal, 1990). Otros autores estudiaron como gracias al aprendizaje cooperativo se logra una mayor integración del alumnado con discapacidad (Cervantes, Cohen, Hersman y Barrett, 2007; Grenier, Dyson y Yeaton, 2005).

3.7.3 Beneficios motrices

En el área de Educación Física nos encontramos con estudios relacionados con los efectos motrices del aprendizaje cooperativo frente a otras metodologías. Existen diferentes estudios que demuestran que en el área de Educación Física la calidad del trabajo es igual o superior que con otros métodos (Fernández- Río, 2002a; Barret, 2005). Grineski (1993) demostró que gracias al aprendizaje cooperativo se mejoró la condición física en el alumnado.

Otros estudios relacionados con el aprendizaje cooperativo entre estos destacan Dyson (2001) que demostró que después de dos programas de AC de ocho sesiones cada uno, basados en habilidades y destrezas básicas, el rendimiento de las habilidades motrices había sido similar al de cursos anteriores con una metodología más directiva.

Velázquez Callado (2006) analizó quince sesiones de salto de comba mediante el aprendizaje cooperativo en el que demuestra que el alumnado logró las competencias previstas.

El aprendizaje cooperativo también está ampliamente demostrado que mejora la motivación hacia la actividad motriz así lo han demostrado numerosos autores (Barba, 2010; Fernández-Río, 2003; Velázquez, 2006).

4. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

La formación del profesorado está compuesta de dos momentos principales: un primer momento que se produce en la formación inicial, la universidad; y un segundo momento que se lleva a cabo durante toda la trayectoria profesional del docente, la formación continua y permanente.

4.1. La formación inicial: la universidad

Para López-Pastor (2004) el periodo de formación inicial del maestro es una fase muy importante, no por los aprendizajes teóricos, sino por las vivencias que tiene el estudiante de magisterio. Este autor afirma que el maestro en sus primeros pasos en la docencia no hace lo que aprendió, sino lo que vivenció. Esta consideración hace necesaria la coherencia entre el discurso de la asignatura y la forma de llevarlo a la práctica. En esta misma línea de pensamiento se manifiesta Marcelo García (2009) quien destaca que no basta con decir a los docentes lo que deben de hacer, si no que los formadores deberían de servir de ejemplo para los futuros docentes.

Pero hay que entender que la formación inicial es un primer paso para ser maestro. Cuando el estudiante sale de la escuela de magisterio aún le queda mucho por aprender, de ahí que hay que asumirla como insuficiente e incompleta, y sea necesario hacer un esfuerzo por identificar los aprendizajes básicos (Gimeno Sacristán, 2005)

Esteve Zarazaga (2009) expone que las actividades de formación inicial del profesorado deberían centrarse en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones en las que desarrolla su actividad docente cotidiana. Dicho autor considera que la formación inicial debería centrarse en cuatro tareas principales (Esteve Zarazaga, 2009)

- Perfilar la propia identidad profesional. Asumiendo objetivos realistas en función del alumnado, generando un estilo propio en función de la personalidad y del pensamiento propio, actuando en clase generando un buen ambiente, y generando aprendizajes significativos. Esta propuesta se encontraría enfrentada a la de enseñar roles imposibles de llevar a la práctica en las escuelas.
- Entender la clase como un sistema de comunicación e interacción. Supone que el profesor no ha de ser un conferenciante, sino que ha de esperar dialogo con el alumnado. De estos diálogos surge la necesidad de plantearse preguntas, la necesidad de intercambiar respuestas y la motivación por aprender.
- Organizar la clase para que se trabaje con un orden aceptable. Esto supone asumir tareas diferentes de las de enseñar, como son: organizar el trabajo, la estructura de los grupos, definir objetivos, explicitar las tareas previstas y los sistemas de evaluación que se va a utilizar... En definitiva, el profesor tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades y tareas, discutir y negociar los sistemas de trabajo hasta conseguir que el grupo funcione como tal.
- Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento del alumnado. Consiste en que el profesor sepa enseñar aquello que sabe. El aprendizaje significativo consiste en que el profesor haga de transmisor entre el conocimiento y el alumnado. Esto supone explicar las claves, desarrollar inquietudes, explicar su valor, relacionarlo con la vida cotidiana...

Pero para formar buenos docentes no basta con cumplir los anteriores requisitos, sino que también es necesario prestar atención a la evaluación. Barba Martín (2009) destaca que evaluar mediante exámenes no asegura que el maestro recuerde los contenidos esenciales cuando desempeñe la función docente. López-Pastor (2004) añade que en la formación inicial del profesorado se está extendido el entendimiento de la evaluación como calificación, haciendo que el estudiante de magisterio asuma que lo importante es el resultado, no el proceso de aprendizaje. Ante esto considera que se fomentan valores poco interesantes como docentes, que son: la meritocracia

individualista, la desprofesionalización docente por el control externo, y la vivencia del éxito o del fracaso escolar en función de la calificación.

Para Schön (1998) existe un medio camino entre la realidad laboral y el alumnado de Magisterio, este sería el periodo de Prácticum. Este periodo para Barba Martín (2001) es un periodo de la formación inicial que pone en relación las experiencias de los estudiantes y lo aprendido en la formación inicial con la realidad del aula.

4.2 La enseñanza universitaria

Imbernón (1998) destacaba hace unos años la necesidad de establecer el sistema de formación del profesorado en una licenciatura y no en una diplomatura. Los problemas que conlleva la duración de esta titulación en tres años y no en cinco (como aconseja) o en cuatro (como es el caso de la actualidad) son: (a) el escaso tiempo para el estudio, la reflexión y las prácticas; (b) sobrecarga curricular de los planes de estudio de formación inicial. En estos momentos con la implantación del EEES este problema ha sido solucionado, a pesar de ello, si está presente en nuestro estudio al estar investigando sobre una titulación anterior a este programa de grados.

El profesor universitario es uno de los pilares fundamentales en el desarrollo profesional del profesorado, de él dependen los procesos de enseñanza/aprendizaje que se produzcan en sus clases y el alumnado obtendrá unos conocimientos u otros dependiendo del mismo. Benedito, Ferrer, & Ferreres Pavía (1995, pp. 61-62) señalan algunos rasgos que debería cumplir la enseñanza universitaria, a su juicio:

- La enseñanza universitaria presupone el dominio de un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser enseñados críticamente.
- La enseñanza universitaria exige considerar, como uno de sus elementos imprescindibles, la integración del proceso enseñanza/aprendizaje con la actividad de investigación.
- Todo esto lleva a dos claras consecuencias:
 - El cambio de una enseñanza meramente transmisora de contenidos teóricos por una enseñanza que simule la realidad.

- La integración del proceso de investigación del profesor con el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- La enseñanza universitaria exige al profesor universitario el conocimiento de teorías y estrategias pedagógicas que favorezcan a la motivación del alumnado.
- Lo importante es recrear en las clases diferentes “situaciones de aprendizaje”.
- La evaluación debe ser tratada como un elemento de diagnóstico y comprensión de la actividad y no sólo como un método de control académico.
- La elaboración del conocimiento en las aulas universitarias debería realizarse de forma compartida entre el alumnado y el profesorado.

Imbernón (1998) establece que la formación inicial debe estar presidida por siguientes puntos:

- Proporcionar al alumnado los conocimientos teóricos suficientes pero explicando que estos conocimientos pueden tener modificaciones.
- Vincular los estos conocimientos de manera significativa con los ya establecidos.
- Incluir recursos metodológicos que resulten funcionales tanto personal como profesionalmente.
- Evidenciar la diversidad de opiniones, actitudes, valores y posturas que existen en la comunidad profesional, favoreciendo el respeto hacia ellas.
- Establecer las prácticas como una estrecha relación entre teoría y práctica.
- Promover la investigación educativa de aspectos relacionados con las características de los alumnos, la metodología, el contexto, etc., ya sea de manera individual o cooperando con sus compañeros.
- Analizar situaciones que les permitan percibir la gran complejidad del hecho educativo.
- Favorecer la participación en la elaboración de proyectos y trabajos de apoyo a escuelas.
- Elaborar alternativas a la cultura laboral predominante.

4.3 La función docente. Fases

Berliner (1988) llegó a la conclusión de que el maestro una vez se incorpora a la función docente pasa por diferentes fases hasta que consigue convertirse en un maestro experto, si es que llega a conseguirlo. Estas fases son:

- Aprendiz. En esta etapa se inicia la inmersión en la escuela como docentes, comenzando a adquirir sus reglas.
- Participante avanzado. El maestro comienza a ganar en confianza y experiencia en las tareas propias de la enseñanza.
- Competente. Aproximadamente a partir del tercer año de ejercicio docente el maestro comienza a tomar más decisiones sobre los estudiantes y el proceso de enseñanza.
- Hábil. En torno al quinto año de ejercicio profesional algunos maestros pueden progresar a este estadio si tienen intuición y perciben las situaciones de enseñanza.
- Experto. A este grado sólo llegan algunos maestros que se desarrollan plenamente en su profesión.

Otro modelo de la carrera docente es el que propone Huberman (1988) que propone las siguientes fases en las que se divide la vida docente:

- Desde los comienzos dolorosos hasta la estabilización. Este período abarca los primeros diez años de carrera profesional. Está caracterizado por el entusiasmo de los nuevos maestros, pero va aparejado a un aumento de la ansiedad y dificultades con el alumnado. Además, se encuentran aislados en el centro, les surgen problemas con el entorno... invirtiendo más tiempo del necesario en buscar soluciones óptimas. Poco a poco se va estabilizando la situación mediante: la consolidación de repertorios básicos, integración en el Centro, emancipación, asentamiento en el lugar de trabajo, participación en las tareas administrativas....
- Renovación. Es una fase que comienza a partir de los 11 años de experiencia. En ella el maestro muestra tendencia a la innovación, con lo que se producen cambios en el docente. La participación en la vida del Centro se hace muy selectiva, haciéndolo solo en los puestos que considera importantes.

- Enfoque positivo, enfoque defensivo y desencanto. Esta fase tiene una triple perspectiva y se da en los últimos años de vida docente. Independientemente de la fase por la que se oriente el maestro, hay un bajo compromiso con la función docente y una paralización de la innovación educativa, no sólo a nivel de Centro, sino también de aula.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. INTRODUCCIÓN

Para comenzar este capítulo es importante definir que entendemos por investigación. Siguiendo a Buendía Eisman, Colas Bravo y Hernández, Pina (1999, p.3) la definen como “el conjunto de métodos, procedimientos y técnicas para obtener un conocimiento y una comprensión de los fenómenos educativos, así como para solucionar los problemas educativos y sociales” En esta investigación pretendemos conocer cómo es la enseñanza del aprendizaje cooperativo en una universidad con el fin de ser mejorada.

En este capítulo explicamos cómo ha sido la metodología de investigación llevada a cabo en este estudio. Esta investigación está basada A partir de nuestro interés en conocer cómo es la enseñanza de aprendizaje cooperativo al profesorado en formación de educación física en la E.U. Magisterio de Segovia, hemos encontrado que la mejor manera de responderlo es a través de un estudio de casos en la E.U. Magisterio de Segovia, centrado en la especialidad de Educación Física (promoción 2011) y el aprendizaje cooperativo con el fin de comprender cómo se usa, qué se conoce y que opinión se tiene acerca de esta metodología en el plan de estudio mencionado. En el presente capítulo se describirá con detalle cómo se ha realizado este estudio de caso con todos sus matices.

En la investigación se han utilizado diferentes métodos de recogida de datos que nos han servido para triangular la información y obtener los resultados y conclusiones que presentamos en los posteriores epígrafes.

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

El aprendizaje cooperativo es una metodología que para numerosos autores (Barba Martín, 2010; Dunn y Wilson, 1991; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Goudas y Magotsiou, 2009; Ovejero Bernal, 1990; Polvi y Telama, 2000; Velázquez Callado, 2004b), como ha quedado evidenciado en el marco teórico, es de las más eficaces que existen en el mundo de la educación. Así, parece nos resulta interesante importante conocer cómo está presente esta metodología en la formación inicial del profesorado de primarias escuelas de magisterio. En estudio nos hemos

centrado en el plan de estudios de Educación Física de la E.U. de Magisterio de Segovia, concretamente en la promoción que finalizó sus estudios en el curso académico 2010- 2011.

Siguiendo a Stake (2007) nos planteamos utilizar una primera pregunta temática (issue) para la investigación. Nuestra pregunta de investigación que da sentido a la investigación es la siguiente:

¿Qué formación recibió sobre aprendizaje cooperativo el estudiantado de Magisterio de Educación Física en la E.U. de Magisterio de Segovia?

Profundizando en nuestro estudio de investigación sobre la formación en la E.U. de Magisterio de Segovia con respecto al aprendizaje cooperativo hemos planteado unos objetivos específicos que permitan conocer las diferentes aristas de nuestra pregunta temática. Estos concreten aún más nuestra primera pregunta de investigación:

- Analizar los conocimientos que posee estudiantado egresado de magisterio de Educación Física de Segovia con respecto al aprendizaje cooperativo.
- Conocer las opiniones que merece dicha metodología al estudiantado.
- Conocer la formación que posee el profesorado encargado de impartir las materias de didácticas con respecto al aprendizaje cooperativo.
- Conocer la opinión que merece el aprendizaje cooperativo frente a otras metodologías por parte del profesorado de impartir las materias de didácticas.
- Comprender la presencia del aprendizaje cooperativo en las materias de magisterio, como metodología de trabajo.
- Comprender la presencia del aprendizaje cooperativo en las materias de magisterio, como metodología a enseñar.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio está encuadrado dentro de un enfoque de investigación cualitativa. Este tipo de investigación destaca Déniz y Lincoln (1992, p. 2) es “multimetódica, en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. Nuestro estudio se ha realizado siguiendo este enfoque, así se ha desarrollado hablando con las personas participantes que han colaborado en la investigación tanto con el estudiantado, cómo con el profesorado.

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) narran que la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de gran variedad de materiales. En esta investigación se han usado diversas técnicas de recogida de datos utilizado cuestionarios, entrevistas semiestructuradas tanto con el profesorado como con el estudiantado y análisis documental de los programas de las materias.

Algunas de las características básicas de la investigación cualitativa siguiendo a Taylor y Bogdan (1992) y a Miles y Huberman (1994), son las siguientes:

- Es inductiva.
- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística del contexto objeto de estudio.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.
- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de su investigación.
- La investigación cualitativa es un arte.

Nuestro estudio ha tenido en cuenta todos estos principios como se podrá comprobar en el resto del capítulo.

3.1 Estudio de casos

Encontramos numerosas definiciones de estudio de casos pero Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999, p.92) interpretan que todas vienen a coincidir en que el “estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”. Robert Stake (2006), uno de los padres del estudio de casos, considera que este ha de cumplir que sea algo específico, una realidad compleja y que esté en funcionamiento. De ahí que nuestro estudio sobre la formación inicial de los maestros de Educación Física sea una realidad a estudio que cumple con estos criterios. Stake (2006) considera que el estudio de caso se puede realizar sobre una persona, una organización, un programa de enseñanza, o incluso puede ser un estudio de caso

múltiple sobre varias de estas realidades juntas. En nuestro caso sería un estudio de caso único en una Escuela de Magisterio

Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, etc. En nuestro estudio nuestro caso es el plan de estudios de la Diplomatura de Magisterio de Educación Física de la E.U. de Magisterio de Segovia.

Siguiendo a Guba y Lincoln (1981) en la clasificación que realiza sobre los diferentes tipos de estudio de casos, el nuestro se trataría de tipo evaluativo. No obstante, si seguimos a Stake (2007) se podría considerar un estudio instrumental de caso, siendo el instrumento la enseñanza del aprendizaje cooperativo. Este tipo de estudio de caso está caracterizado (Stake, 2007) por el estudio de una situación paradójica y una necesidad de comprensión general. En los estudios de caso instrumentales, el estudio de casos es un instrumento para comprender algo diferente. En nuestro estudio, el caso es la promoción 2011 de magisterio especialista de Educación Física de la E.U. de Magisterio de Segovia pero nuestra comprensión no es sobre de esta promoción sino de cómo es su formación con respecto al aprendizaje cooperativo.

Nuestro diseño de investigación se ha llevado a cabo mediante un estudio de casos con el fin de dar orden y sentido al conjunto de fenómenos que se pretendíamos estudiar y con el fin de poder comunicar los resultados obtenidos de nuestro estudio.

A continuación pasaremos a describir con detalle cómo se ha realizado el estudio de caso.

3.2 Contextualización

El estudio está centrado en la promoción 2008-2011 (última promoción) del plan de estudio 219- Maestro Especialidad de Educación Física de la E.U. Magisterio de Segovia perteneciente a la Universidad de Valladolid. Se trata de una promoción bastante numerosa (125 alumnos) para los antecedentes con los que contaba el centro. Siendo la última promoción que ha finalizado los estudios a la hora de presentar este trabajo de investigación. Durante el período de existencia de dicho plan en la escuela universitaria mencionada se impartían también las titulaciones de Diplomado en magisterio de Educación Primaria, Educación Infantil y especialista en Educación Musical.

El plan de estudios analizado consta de 211 créditos académicos (antiguos créditos a los ECTS), al tratarse de un estudio de diplomatura. Dicho plan de estudios contempla una materia de didáctica general de 8 créditos y dos materias de didáctica de Educación Física de 4 créditos, una de ellas en el segundo curso y la segunda en el tercer curso. Además cuenta con otras didácticas aplicadas de tipo cuatrimestral (4 créditos) como son didáctica de las ciencias experimentales y sociales, o idioma y su didáctica,.... El plan de estudios lo completan otras materias de la especialidad de Educación Física y otras encargadas de la enseñanza de la psicología o la pedagogía.

4. ACCESO AL CAMPO Y SELECCIÓN MUESTRAL

4.1. Acceso al campo y selección muestral del estudiantado

A fin de estudiar la formación inicial respecto al aprendizaje cooperativo en dicho plan de estudios decidimos concretar en una única promoción. Para ello seleccionar una única promoción fue debido a varias razones.. El principal motivo de la elección fue la reciente finalización de los estudios y por tanto la facilidad para contactar con el alumnado egresado y el profesorado que impartió docencia en dicha titulación. Además el investigador principal del estudio fue alumno de dicha promoción y por lo tanto el acceso al campo ha sido planteado más relativamente sencillo. Por otra parte el recuerdo de lo vivido a lo largo de la titulación estaba más reciente que si nos hubiéramos alargado más en el tiempo.

Una vez delimitada la promoción objeto de estudio comenzamos con la recogida de datos e información. El primer instrumento que empleamos durante el mes de marzo fue el cuestionario por internet, del cual se envió un enlace al mismo a todo el estudiantado de la promoción.

Con respecto a nuestro estudio creemos importante describir que dieciocho de los veinte alumnos que han respondido al cuestionario no poseen ningún estudio post-bachiller, a excepción de la citada diplomatura. Por el contrario un 75% del alumnado está actualmente estudiando otra titulación universitaria: diez de ellos grado de Educación Primaria, dos de ellos además de los estudios de Grado, máster en investigación en CCSS, dos de ellos Grado en Educación Infantil y uno de ellos Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Entre los que han respondido al cuestionario dieciocho de ellos habían terminado la titulación mientras que dos de ellos aún no la han finalizado contando, uno de ellos con dos asignaturas suspensas y el otro con más de dos. Entre el alumnado que ha finalizado la diplomatura quince de los doce tienen una nota media de notable, mientras que cinco han obtenido una calificación de aprobado y uno de ellos de sobresaliente. Entre todos los que han contestado el citado cuestionario la mayoría de ellos (dieciocho) no poseen otra titulación post-bachiller, mientras que uno de ellos posee el ciclo formativo superior de técnico en actividades físico deportivas y otro alumno es licenciado en historia del arte.

La entrevista grupal se realizó con 3 estudiantes masculinos y una estudiante femenina de la citada promoción, durante el mes de junio. Todos ellos han cursando durante el presente curso el curso de adaptación al Grado de Educación Primaria en la misma escuela universitaria y dos de ellos además el máster en investigación en Ciencias Sociales que se imparte en dicho centro. Tres de los estudiantes están trabajando en actividades relacionados con los estudios de Diplomatura como monitores deportivos, mientras que uno de ellos no tiene vinculación laboral con la educación, ni el deporte

En un primer momento se mantuvo contacto con 7 estudiantes con el fin de realizar la entrevista pero resultó imposible hacer coincidir en el mismo horario y lugar a todos los informantes, por ello se decidió realizar la entrevista en el momento que se contaba con mayor número de informantes de entre los seleccionados. Dichos informantes fueron seleccionados debido al conocimiento que el investigador poseía de ellos, como informantes que proporcionarían gran cantidad de información debido a que se trataba de estudiantes asiduos a las clases, con la titulación finalizada, implicados en el desarrollo del centro y con notas medias de elevadas cercanas al 8. Pensamos que estudiantado con notas elevadas nos proporcionaría mayor información que estudiantado con notas bajas, ya que, los primeros tienen mayor información de los conocimientos que les han sido enseñado durante la diplomatura.

4.2. Acceso al campo y selección muestral del profesorado

Posteriormente durante el mes de mayo se mantuvo las entrevistas con el profesorado de las dos didácticas de Educación Física y de didáctica general del plan de

estudios. El contacto con dicho profesorado se realizó presencialmente y por correo electrónico solicitando una entrevista en el momento y lugar que ellos indicasen. Todas estas entrevistas se realizaron en diferentes aulas de la E.U. de Magisterio de Segovia, lugar convenido por los entrevistados.

La selección de este profesorado se ha realizado tras analizar los programas de las materias de didáctica que componen el plan de estudios. Al analizar dichos programas las materias en las que impartió docencia dicho profesorado, se observó que estas eran las únicas materias que contenían contenidos didácticos y por lo tanto de nuestro interés en nuestra investigación.

Por último los programas de las materias analizados fueron solicitados en la secretaría del centro. Dichos programas, en un primer momento, fueron entregados en formato papel por parte de la secretaria del centro y con el sello de dicha institución de forma que se oficialice dicha información.

5. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Uno de los aspectos claves de la investigación cualitativa es la recopilación de datos interpretativos, que nos faciliten la comprensión de la temática a investigar (Stake, 2006). Por ello las técnicas de obtención de datos han sido numerosas y variadas, contando en la investigación con cuatro tipos de técnicas: (a) cuestionario; (b) entrevista grupal; (c) entrevistas individuales semi-estructuradas; y (d) análisis documental. Dicha variedad de técnicas nos ha permitido triangular la información y dar más validez y consistencia a los datos obtenidos. Aplicándolas de la siguiente forma:

5.1. Cuestionario (Anexo A)

El cuestionario se define (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999) como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por lo que considera que para dar respuesta al objeto de estudio es suficiente con una relación interpersonal. En él, el investigador proporcionará unas preguntas a los informantes que considere que le pueden aportar información a su objeto de estudio, mientras que los informantes responderán a las preguntas formuladas.

El cuestionario se sometió a un proceso de validación por expertos. Un primer cuestionario fue enviado a cuatro expertos en aprendizaje cooperativo con el fin de que aportaran diferentes apreciaciones a cerca del mismo. Una vez obtenidas estas apreciaciones procedimos a la reelaboración del mismo en el que se modificaron entre otras, algunas preguntas o el tipo de escala utilizado.

Se ha realizado un cuestionario exploratorio con 27 preguntas, entre las que destacan 23 preguntas cerradas con una escala de tipo verbal con los siguientes niveles de contestación: nada de acuerdo, poco de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo. Las otras cuatro preguntas abiertas hacen referencia al conocimiento de autores referentes en aprendizaje cooperativo, definición de aprendizaje cooperativo y opinión de la citada metodología.

El cuestionario está dividido en temas diferentes: (a) conocimiento teórico acerca del aprendizaje cooperativo; (b) formación recibida acerca del aprendizaje cooperativo; (c) experiencias en el aprendizaje cooperativo; (d) conocimiento técnico acerca del aprendizaje cooperativo; y (e) opinión sobre el aprendizaje cooperativo.

5.2. Entrevista grupal al estudiantado (Anexo B)

Las entrevistas grupales (Kvale, 2011) constan normalmente de 6 a 10 sujetos dirigidos por un moderador. Este tipo de entrevista se caracteriza por un estilo no directivo, donde la preocupación fundamental es estimular diversos puntos de vista sobre el tema de diálogo. El moderador de la entrevista introduce los temas y facilita el debate entre los mismos. Este tipo de entrevistas es similar a los grupos de discusión, aunque una condición de estos últimos es que los entrevistados no se conozcan entre sí, por lo que no podemos considerar esta entrevista como grupo de discusión.

La entrevista grupal se llevó a cabo durante el mes de junio con cuatro estudiantes de la promoción estudiada. En dicha entrevista grupal se contaba con la presencia, además de los sujetos participantes entrevistados, el moderador de la misma y un secretario que hacía funciones de toma de intervenciones y apuntes de apreciaciones no verbales.

La entrevista giró en torno en varios temas que el investigador pretendía que se trataran durante el transcurso de la misma, en ningún caso, las preguntas formuladas se realizaron en base a unas preguntas preparadas previamente y de forma cerrada. El

entrevistador contaba con diferentes temas de los que necesitaba obtener información y por lo tanto introducía preguntas a lo largo de la entrevista con el fin de que se dialogara sobre ellos. Se partió de un tema global sobre que se enseña y cómo se enseña en dicha escuela de magisterio para ir concretando hacia la metodología que nosotros pretendemos estudiar, el aprendizaje cooperativo. Los temas entorno a los que giró la entrevista son: (a) metodología de enseñanza en magisterio; (b) enseñanza de metodología en magisterio; (c) enseñanza del aprendizaje cooperativo; (d) diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el trabajo grupal; (e) diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el juego cooperativo; (f) experiencias respecto al aprendizaje cooperativo; y (g) opinión sobre el aprendizaje cooperativo.

Al inicio de la entrevista se informó a los entrevistados de los siguientes aspectos:

- Se respetará la confidencialidad y el anonimato de los informantes. Se mandará copia de dicha transcripción.
- Grabación y transcripción de la misma.
- Respeto ante las opiniones de todos los participantes.
- Se aconseja la alternancia en las intervenciones.
- Figura del secretario.
- Se informa del fin de la investigación: “investigación sobre metodologías de enseñanza en magisterio de Segovia”.

La entrevista se llevó a cabo en un aula de la E.U. de Magisterio de Segovia, lugar consensuado por los entrevistados, al igual que el día y el lugar. En dicha entrevista se mantuvo un diálogo constante entre los entrevistados a cerca de los estudios que habían recibido en la Universidad. Las intervenciones del moderador fueron puntuales y realizadas con el único fin de introducir temas de los cuáles creíamos necesario que se debería dialogar. Durante toda la entrevista el ambiente de la misma fue bastante agradable y se habló con total libertad de los estudios recibidos debido a que contaban la seguridad de que se respetaría el anonimato y la confidencialidad tanto de ellos como de las personas que en ese momento se mencionaban.

5.3. Entrevistas individuales semi-estructuradas en profundidad profesorado (Anexos C, D y E)

Las entrevistas en profundidad (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999) el entrevistador necesita obtener información sobre un determinado problema y partir de él estable una lista de temas en relación con los que se focaliza la entrevista, pero sin sujetarse a una estructura formalizada en antemano.

Se utilizó este tipo de entrevistas con el fin de realizar un diálogo con el profesorado. No pretendíamos obtener respuestas dicotómicas a cerca de unas preguntas ya planteadas, si no, más bien plantear un diálogo en el que se responda a las cuestiones objeto de nuestro estudio. Para ello el investigador contaba con diferentes temas sobre los que pretendía obtener información de los entrevistados: (a) enseñanza del aprendizaje cooperativo; (b) utilización del aprendizaje cooperativo; (c) conocimientos acerca del aprendizaje cooperativo; y (d) opinión acerca del aprendizaje cooperativo.

Durante las entrevistas los entrevistados mencionaban aspectos que era importante profundizar y por lo tanto, se preguntaban sobre lo mencionado. Es por esto que podemos decir que estamos hablando de una entrevista semi- estructurada.

En todas las entrevistas se informó a los participantes del fin de la investigación, informando que era una investigación sobre aprendizaje cooperativo en el plan de estudios de la diplomatura de Educación Física. Se informó de las cuestiones éticas del estudio, cómo la confidencialidad y el anonimato tanto de ellos mismos como de las personas que durante esa se mencionaran. Dichas entrevistas se realizaron en aulas o despachos de la E.U. de Magisterio de Segovia, ya que fueron los lugares que los propios entrevistados solicitaron para las mismas. A pesar del uso de la grabadora (previo consentimiento del uso de la misma) las entrevistas se realizaron en ambientes agradables, distendidos y de confianza donde primó la fluidez en la conversación y el grato gusto de la conversación.

5.4. Análisis documental

Para el análisis documental se solicitó en la secretaría del centro los programas de todas las materias (Anexo H-Ñ) del plan de estudios (Anexo F y G) que se trataran de didáctica. La solicitud se realizó personalmente en la secretaría del centro y dichos

programas fueron recogidos en formato impreso oficial al día posterior a su solicitud (aunque posteriormente nos fueron entregados en forma electrónico).

En el análisis documental se buscaron referencias explícitas acerca del aprendizaje cooperativo bien porque en el programa se explicitara el término “aprendizaje cooperativo” o bien porque se encontraran referencias sobre grupos de trabajo o asociaciones que emplean el aprendizaje cooperativo.

Estas referencias sólo fueron encontradas en el programa de una materia, mientras que por el contrario en el resto de materias no se hacía ninguna mención al aprendizaje cooperativo.

6. ANÁLISIS DE DATOS

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Giménez (1999, p.200) entienden que “los datos no son más que un material bruto a partir del cual el investigador debe hacer las operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo”. Por ello en nuestro estudio contábamos con numerosas datos que hemos organizado en varias categorías y subcategorías de análisis para dar sentido a la información y dar respuesta a nuestra pregunta de investigación. La organización de los datos en las diferentes categorías, presentadas anteriormente, ha sido un proceso que ha estado habitual durante todo el proceso de investigación. Al iniciar el estudio contábamos con categorías que pretendíamos estudiar pero otras han nacido durante el estudio o las predefinidas anteriormente han tomado un nombre más preciso.

Las categorías y subcategorías utilizadas en el análisis se detallan en la siguiente tabla:

CATEGORÍAS	CONOCIMIENTO DEL ESTUDIANTADO SOBRE APRENDIZAJE COOPERATIVO	APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA UNIVERSIDAD	OPINIÓN SOBRE APRENDIZAJE COOPERATIVO
	Conocimiento teórico del aprendizaje cooperativo	Enseñanza de metodología	Opinión del aprendizaje cooperativo por parte del estudiantado
	Conocimiento técnico del aprendizaje cooperativo	Enseñanza del aprendizaje cooperativo	Opinión del aprendizaje cooperativo por parte del profesorado universitario
	Diferencia entre trabajo grupal y aprendizaje cooperativo	Metodología de enseñanza	
	Diferencia entre juego cooperativo y aprendizaje cooperativo	Utilización del aprendizaje cooperativo en las clases	
		Formación del profesorado universitario con respecto al aprendizaje cooperativo	

Tabla 1: *Categorías y subcategorías de análisis*

La primera categoría, “conocimiento del estudiantado sobre aprendizaje cooperativo” está formada por cuatro subcategorías que dan respuesta a cual es el conocimiento que posee el alumnado, si teórico o práctico y si esta metodología es confundida con otras. La segunda categoría, no por ello menos importante, es “aprendizaje cooperativo en la Universidad” y pretende dar respuesta a cómo está presente esta metodología en el plan de estudios analizado, tanto desde el punto de vista metodológico, cómo también la formación que posee el profesorado de las materias de dicho plan de estudios. La última de las categorías hace referencia a la opinión que existe con respecto al aprendizaje cooperativo en el plan de estudio analizado, tanto por parte del alumnado como del profesorado, ya que, de estos últimos y de la opinión que les merezca dependerá la presencia o no presencia de dicha metodología en los estudios que imparten.

El análisis de los datos se ha realizado fundamentalmente mediante la utilización del programa de análisis de datos Atlas. ti 6.2. (Anexo O). La elección de dicho programa tiene dos motivosun motivo fundamentales, el primero de ellos, que es la utilidad que dicho programaque presenta para el análisis de los datos analizados, mientras que el segundo de los motivos fue el escaso conocimiento sobre el uso de otros programas de similares prestaciones. .

Para realizar el análisis introducimos todas las transcripciones de las entrevistas al programa en formato *Word*, además de una copia de los resultados obtenidos que nos ofrecía la página web con la que desarrollamos el cuestionario. Por el contrario, los programas de las materias nos fueron facilitados por la secretaría del centro de forma impresa y por lo tanto no pudimos analizarlos con dicho programa es por ello que fue analizados a mano reseñando cualquier apreciación que encontrábamos con respecto a las categorías analizadas.

7. CODIFICACIÓN

Para respetar el anonimato y la confidencialidad de los informantes hemos utilizado unos códigos de forma que no utilizemos los nombres de dichos informantes. Para facilitar la lectura en el análisis de los datos, cuando hacemos referencia al instrumento utilizado hemos esta codificación que detallamos a continuación:

INSTRUMENTO	CÓDIGO INSTRUMENTO	CÓDIGO INTERVENCIÓN/ RESPUESTA
<i>Cuestionario</i>	C.	Número pregunta, número respuesta
<i>Entrevista profesorado</i>	E. EFa,	Pa número intervención
	E.EFb,	Pb número intervención
	E.M.,	Pc número intervención
<i>Entrevista grupal</i>	E.G.,	Aa número intervención
		Ab número intervención
		Ac número intervención
		Ad número intervención
Programa de la materia	M.	EF
		NEF

Tabla 2: Codificación de los diferentes instrumentos en el TFM

El significado de cada código es el siguiente:

E. = entrevista.

C. = cuestionario.

G. = grupal.

EF= Educación Física.

M. = materia.

NEF.= no Educación Física.

P. = profesorado.

A. = alumnado.

a, b, c, d = cada uno de los entrevistados.

8. CRITERIOS ÉTICO-METODOLÓGICOS

La ética es un aspecto que ha estado muy presente a lo largo de toda esta investigación. Al tratarse de una investigación de corte cualitativo y realizar el estudio con personas el aspecto ético ha estado muy presente desde el acceso al campo hasta el análisis de los datos y la recogida de los mismos. Kvale (2011) plantea que la ética debe de estar presente en las siete etapas de la investigación, de esta forma se ha planteado en nuestra investigación:

1. Organización temática: el objetivo de esta investigación no sólo parte del interés académico de realizar un trabajo final de máster si no del interés por conocer y mejorar los estudios de magisterio.
2. Diseño: en todas las fases de recogida de datos se ha informado a los sujetos del respeto hacia su anonimato y confidencialidad, ya que, pretendemos que las opiniones que se presenten sean de forma libre y veraz.
3. Situación de entrevista: las entrevistas se concretaron con los sujetos en momentos y lugares adecuados para los mismos.
4. Transcripciones: en todo momento se ha respetado la confidencialidad y el anonimato de los sujetos entrevistados. También se ha respetado el anonimato de las personas de las que se trataba en la entrevista, falseando sus nombres y omitiendo las materias que impartían. Las transcripciones son relatos exactos de lo transmitido durante las entrevistas, además fueron enviadas a los entrevistados con el fin de que pudieran verificar la información que habían proporcionado, rechazar lo que en ese momento no estuviesen de acuerdo o añadir cualquier aclaración.
5. Análisis: el análisis se ha realizado en profundidad triangulando la información obtenida mediante los cuatro instrumentos de recogida de datos.
6. Verificación: gracias a la triangulación de datos la información que se proporciona en el estudio es veraz.
7. Informe: el informe respeta la confidencialidad y el anonimato de todos los participantes en la entrevista, tanto de forma directa como indirecta. Para obtener el consentimiento de los participantes se enviará copia del mismo a todos ellos antes de ser publicado en cualquier medio, aceptando cualquier cambio que pudiera afectar a su anonimato.

9. CRITERIOS DE RIGOR

Toda investigación científica que se precie debe de cumplir unos criterios para ser denominada como tal y obtener un conocimiento veraz. En esta investigación nos hemos basado en los criterios de Guba (1984) para establecer un rigor a nuestra investigación, basándonos en los siguientes criterios: (a) credibilidad; (b) transferibilidad; (c) dependencia; y (d) confirmabilidad. Como explicaremos a continuación.

9.1 Credibilidad

Mientras que en una investigación racionalista los investigadores están interesados en proteger la investigación con factores de competencia o encubrimiento, los naturalistas toman en consideración el conjunto de factores interrelacionados en las muestras que han de afrontar y que dificultan enormemente la interpretación. Para ello es importante tener en cuenta lo siguiente:

- Realizar un trabajo prolongado para superar las distorsiones que el investigador pudiera producir con su presencia y dejar ver a los investigadores sus propios prejuicios y el de los investigados. En este caso el trabajo de campo se ha llevado a cabo durante seis meses, lo que ha hecho que el propio investigador pudiera replantear la investigación, plantearse nuevos interrogantes y emplear nuevos instrumentos de recogida de datos con el fin de contrastar la información.
- Realizar un juicio crítico con compañeros. Este hecho ayuda a los investigadores a comprobar sus avances en conocimiento y exponerse a preguntas y cuestiones. Durante el periodo de investigación se ha mantenido contacto con varios expertos en aprendizaje cooperativo que están realizando estudios similares en la materia con el fin de recibir orientaciones y consejos que ayudaran a mejorar la misma. Se asistió a un congreso de la materia en la que se expusieron resultados de una investigación similar y donde se pudo conversar y pedir consejo con compañeros de otras Universidades.
- Triangulación. Gracias a este método podemos dar más credibilidad a nuestro estudio, debido a que, contrastamos una variedad de fuentes de datos y métodos. En este caso se ha realizado una doble triangulación de datos y métodos. En el caso de los datos estos han sido proporcionados por tres fuentes diferentes: (a) alumnado egresado, profesorado universitario y material legislativo. Los

métodos utilizados en la investigación han sido variados, incluso utilizando métodos considerados de tipo cualitativo y de tipo cuantitativo, los métodos utilizados han sido: (a) cuestionario validado por expertos al que contestaron un 20% del alumnado egresado estudiado, (b) entrevista grupal con alumnado egresado; (c) entrevistas individuales con el profesorado universitario; y (d) análisis documental de las guías de las materias de didáctica del plan de estudios.

- Comprobaciones con los participantes: tales comprobaciones se llevan a cabo con miembros de los grupos que proporcionaron los datos. Durante toda la investigación se ha mantenido contacto con el estudiantado egresado informándole de los resultados que se estaban obteniendo y confirmando que era lo que ellos habían proporcionado.

9.2 Transferibilidad

Al tratarse esta de una investigación naturalista deben evitar las generalizaciones, ya que, los resultados obtenidos dependen del contexto en el que han sido recogidos. Por el contrario, sí buscamos resultados verdaderos para nuestro contexto estudiado. Durante la investigación hemos realizado los siguientes pasos para lograr la transferibilidad en un contexto similar:

- Hacer un muestreo teórico que ha ayudado a focalizar el estudio y conocer en profundidad el contenido objeto de estudio, el aprendizaje cooperativo. Presentar abundantes datos descriptivos del contexto. Los datos descriptivos que se presentan del estudio, en este mismo capítulo, conciernen al plan de estudios, universidad, alumnado estudiado, alumnado muestreado y profesorado estudiado.
- Recogida de datos descriptivos: los programas de las materias que han sido analizados y se encuentran en los anexos de este estudio permiten la descripción de nuestro contexto.

9.3 Dependencia

En esta investigación estamos preocupados con la estabilidad de los datos, para conseguir la mayor estabilidad posible se han seguido los siguientes pasos:

- Utilización de métodos solapados utilizando la triangulación de instrumentos: (a) cuestionario; (b) entrevista grupal con el estudiantado; (c) entrevistas individuales con profesorado; (d) análisis documental de los programas de las asignaturas.
- Establecer pistas de revisión. En este capítulo presentamos los pasos que se han seguido durante la investigación y en los anexos de este informe incluimos los anexos de los datos recogidos, sin tratar, con el fin de que otros investigadores puedan comprobar los mismos.

9.4 Confirmabilidad

Para lograr la neutralidad en la investigación hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Triangulación: como comentamos anteriormente los datos recogidos han sido obtenidos mediante diferentes técnicas de obtención de datos y por parte de diferentes perspectivas, tanto parte del alumnado egresado, el profesorado universitario y los programas de las materias.
- Ejercicio de reflexión: se ha llevado a cabo un ejercicio de reflexión por parte del investigador, aislando los juicios propios y triangulando la información para lograr contrastar con mayor precisión los datos obtenidos. Otro aspecto importante ha sido las revisiones por parte de un experto en la materia durante todo el proceso de investigación.

9.5 Otros criterios de calidad

Aparte de los criterios de Guba (1984) explicados anteriormente que se han tenido en cuenta en la investigación, hemos dirigido el rigor de nuestro estudio a través de los criterios de LeCompte y Goetz (1982) que se trata de adaptaciones de criterios de enfoques positivas, asociados con la replicabilidad de los resultados: (a) fiabilidad interna; y (b) fiabilidad externa.

La fiabilidad alude a la posibilidad de que un estudio pueda ser replicado, es decir, que otro investigador, utilizando los mismos procedimientos de trabajo, llegue a obtener idénticos resultados (Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E.). Para lograr la fiabilidad debemos tener en cuenta los problemas de diseño internos y externos.

- **Fiabilidad interna:** está referida al grado en que un segundo investigador llegaría a los mismos resultados partiendo de idénticos conceptos o constructos. Para lograr esta fiabilidad el estudio ha sido revisado por un experto en la materia, además todos los datos que han sido recogidos se encuentran almacenados en diferentes formatos. En el caso de las entrevistas la información fue recogida mediante grabaciones (que no incluimos por razones éticas de anonimato y confidencialidad) de las cuales incluimos su transcripción, los datos del cuestionario se encuentran recogidos en la página web a través de la que se envió este cuestionario y los programas de las materias analizadas son de carácter público y a los que tiene acceso cualquier investigador.
- **Fiabilidad externa:** esta fiabilidad alude a si un investigador independiente llegaría a descubrir los mismos fenómenos o construiría los mismos constructos al estudiar el mismo escenario o similar. En nuestro estudio hemos logrado esta fiabilidad aportando una descripción densa tanto de los informantes como del contexto estudiado, de esta forma cualquier investigador que investigue contextos similares y selecciones informantes análogos a los de este estudio llegará a resultados afines. Por último se presenta un marco teórico del que partimos para realizar el estudio, se explicitan las categorías de análisis y se expresan los métodos de recogida y análisis de datos.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se trata el análisis de los datos y la discusión de los mismos obtenidos mediante las diferentes técnicas de obtención de datos. El análisis se estructura en tres grandes categorías: (a) conocimiento del alumnado sobre aprendizaje cooperativo; (b) aprendizaje cooperativo en la Universidad; y (c) opinión sobre aprendizaje cooperativo. Dichas categorías a su vez se dividen en varias subcategorías. A continuación pasaremos a presentar este análisis.

2. CONOCIMIENTO DEL ESTUDIANTADO SOBRE APRENDIZAJE COOPERATIVO

En el presente epígrafe se analiza el conocimiento que posee el alumnado egresado sobre la metodología cooperativa. Para realizar dicho análisis esta categoría de análisis ha sido dividida en otras cuatro subcategorías con el fin de organizar mejor la información: (a) conocimiento teórico del aprendizaje cooperativo; (b) conocimiento técnico del aprendizaje cooperativo; (c) diferencia entre trabajo grupal y aprendizaje cooperativo; y (d) diferencia entre juego cooperativo y aprendizaje cooperativo.

2.1 Conocimiento teórico del aprendizaje cooperativo

Por conocimiento teórico entendemos los conocimientos generales sobre aprendizaje cooperativo, es decir, definir correctamente la citada metodología y conocer autores referentes sobre la misma.

En una de las preguntas del cuestionario utilizado y al que han respondido un total de 20 alumnos, se pregunta sobre el conocimiento del aprendizaje cooperativo en general, concretamente en la pregunta “1. Conozco el aprendizaje cooperativo”, aproximadamente un tercio de las respuestas (65%) afirman estar bastante de acuerdo, un 3% se mantienen en la línea de estar totalmente de acuerdo, mientras que sólo un

20% afirman conocer poco el aprendizaje cooperativo. Así lo expresa el siguiente gráfico (figura 1):

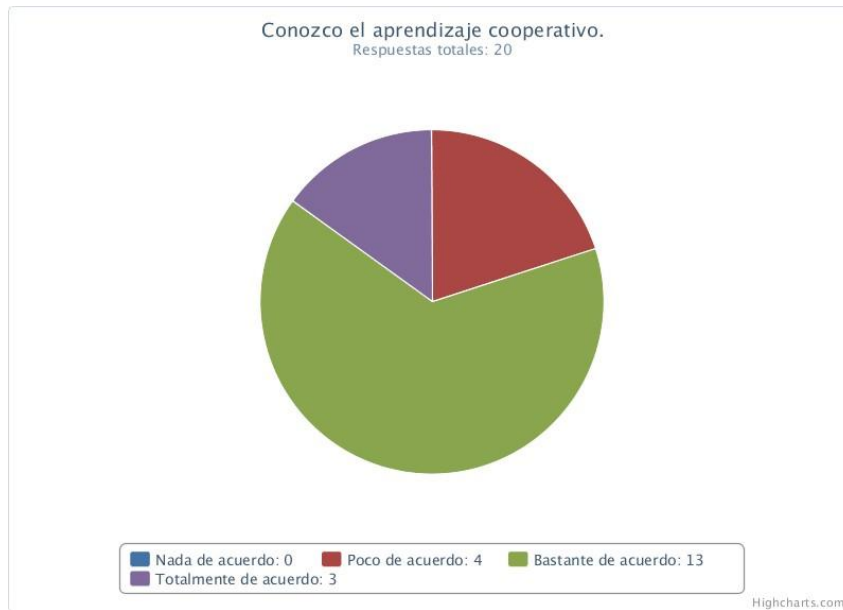


Figura 1. Conocimiento del aprendizaje cooperativo

Sin embargo, en la pregunta número “3. Se diferenciar las características que posee el aprendizaje cooperativo” el porcentaje de respuestas afirmas disminuye del 68% de la pregunta anterior al 60%. En este caso un 50% afirman estar bastante de acuerdo y un 10% bastante de acuerdo. Mientras que en la afirmación opuesta se posiciona un 30% estar poco de acuerdo y un 10% estando nada de acuerdo. Así lo aprecia el gráfico (figura 2):

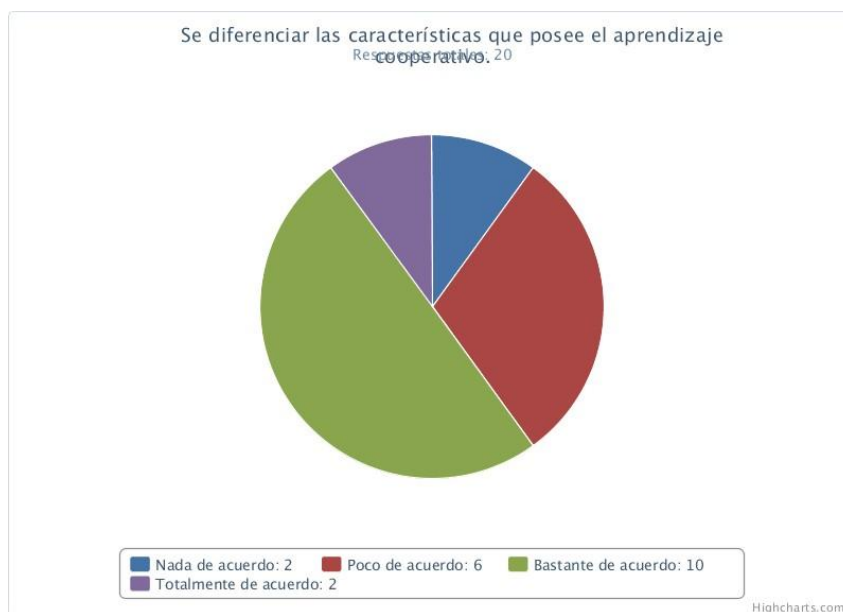


Figura 2. Características del aprendizaje cooperativo

Con respecto a cómo define el alumnado egresado el aprendizaje cooperativo. En la pregunta 34 del cuestionario se pide una breve definición de aprendizaje cooperativo. En dichas respuestas podemos apreciar que todas aluden a que es una tarea grupal, como lo demuestra la siguiente respuesta:

El aprendizaje cooperativo se entiende como una forma de trabajo dentro del aula en el que las tareas se realizan en pequeños o grandes grupos, beneficiándose todos de lo trabajado en clase (C-34, 19).

Diferentes autores definen el aprendizaje cooperativo como una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, principalmente heterogéneos (nivel, habilidad, sexo...), en los que el alumnado trabaja junto para mejorar su propio aprendizaje y el del resto de compañeros y compañeras del grupo (Johnson & Johnson, 1999; Johnson, Johnson & Holubec, 2006; Slavin, 1999; Velázquez Callado, 2004a, 2006, 2010 y 2012).

Una gran parte de las definiciones incluye el principio de meta común para todos los miembros del grupo:

Las tareas o aprendizajes que propone el profesor deben ser alcanzados por todo el grupo donde los que mejor dominan una materia deben explicárselo al resto (C-34, 2).

De las 20 respuestas 99 de cada 20 respuestas aluden en su definición matices como la solidaridad, colaboración y ayuda entre los miembros, como necesarios para lograr el aprendizaje cooperativo:

Proceso de aprendizaje, el cual a través de la interrelación entre los alumnos conlleva un aprendizaje donde prevalecen valores como el respeto, la solidaridad, compañerismo (C-34, 17)

Sin embargo, pocas son las que das una respuesta aproximada de aprendizaje cooperativo en la que se incluyan los principios de trabajo grupal e interacción entre el alumnado para mejorar el propio aprendizaje y el de los demás. Una muestra de una definición correcta en dicho cuestionario es:

Es una técnica educativa que se lleva a cabo de manera cooperativa en pequeños grupos y sirve para que los alumnos logren un mayor aprendizaje y

a la vez aprendan unos de otros. Aprenden a construir su propio aprendizaje (C-34, 16).

En la entrevista grupal una de las definiciones que se dio sobre aprendizaje cooperativo estaba bastante en la línea de las dadas por el resto de compañeros en el cuestionario:

Yo considero que un aprendizaje es cooperativo cuando te juntas en grupo, todo el mundo aporta su parte y obtienen algún beneficio, algún conocimiento de ellos o logras algo como por ejemplo en un reto cooperativo, dónde si no colaboras todo no se consigue el reto (E.G., Aa36).

A pesar de dicha definición, la idea general en la entrevista es de desconocimiento del aprendizaje cooperativo, como indica Ad en dos de sus intervenciones:

Yo no soy capaz de decirte que no porque es algo sobre lo que yo tengo una opinión (mientras se discutía sobre si una actividad era cooperativa o no) (E.G., Ad44).

Yo creo que tienen que enseñarlo porque si no, nos lo enseñan estamos como ahora mismo, que no sabemos lo que es (E.G., Ad51).

Las definiciones que expresa la mayor parte del estudiantado están más orientadas hacia una definición de actividad cooperativa, en contraposición con aprendizaje cooperativo. Velázquez Callado (2004a) define las actividades cooperativas como “actividades colectivas, no competitivas en las que no existe oposición entre las acciones de los participantes sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios”.

Existen grandes diferencias en el conocimiento de autores referentes de dicha metodología en materias instrumentales y en Educación Física. Cuando el cuestionario en la pregunta 32 se indica que se nombren “varios autores referentes de aprendizaje cooperativo (en general)” un 30% de las respuestas obtenidas indican desconocer autores, mientras que el resto, a excepción de una respuesta, indican autores referentes de Educación Física como Fraile Aranda, Velázquez Callado, Ruiz Omeñaca o Barba Martín o indicando autores que no son referentes en este ámbito como López- Pastor. Sólo una de las respuestas se corresponde con autores referentes de aprendizaje

cooperativo como son Feldman, Johnson & Johnson, Ovejero Bernal, aunque también incluye autores que no son referentes como Gimeno Sacristán o Saldaña.

Sin embargo cuando son preguntados por autores referentes de aprendizaje cooperativo en Educación Física se aprecia mayor conocimiento de autores. Un 66% de las respuestas indican como autor referente a Velázquez Callado, tres de las respuestas incluye a Ruiz Omeñaca y en otra a Barba Martín. Sin embargo un 42% de los autores que se mencionan no son referentes en este ámbito (López- Pastor, Vaca Escribano, Monjas Aguado, Pérez Brunicardi, Gea Fernández, Delgado Noguera, Mosston y Ovejero Bernal), destacando que un 33% de estos autores sea López- Pastor. Un 66% de las respuestas indican como autor referente a Velázquez Callado, tres de las respuestas incluye a Ruiz Omeñaca y en otra a Barba Martín. Sin embargo un 42% de los autores que se mencionan no son referentes en este ámbito (López- Pastor, Vaca Escribano, Monjas Aguado, Pérez Brunicardi, Gea Fernández, Delgado Noguera, Mosston y Ovejero Bernal), destacando que un 33% de estos autores sea López- Pastor.

2.2 Conocimiento técnico del aprendizaje cooperativo

La pregunta 12 del cuestionario se centra en este tema pregunta sobre si se conocen técnicas de aprendizaje cooperativo. En este caso, existe una división de opinión ya que, un 50% afirma conocer (45% bastante de acuerdo y 5% totalmente de acuerdo), mientras que el otro 50% afirma no conocer técnicas de aprendizaje cooperativo (45% poco de acuerdo y un 5% nada de acuerdo). Así se puede apreciar en el siguiente gráfico (figura 3):

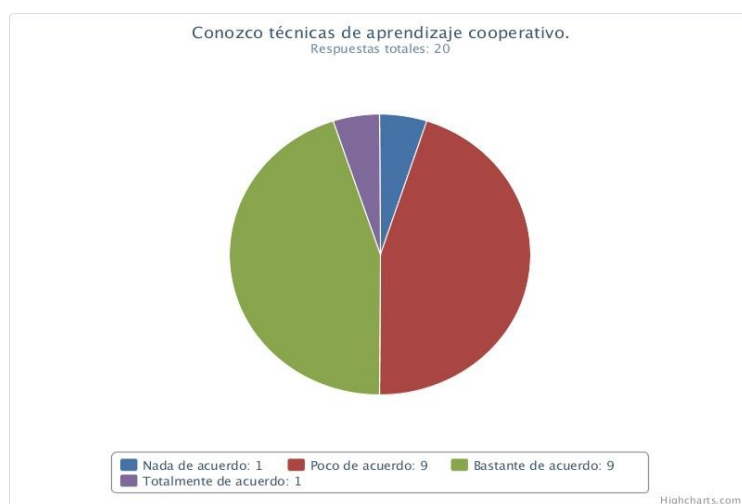


Figura 3. Conocimiento técnicas de aprendizaje cooperativo

Sin embargo en la pregunta 14 se vuelve a pregunta sobre dicho conocimiento pero centrándose en las técnicas de aprendizaje cooperativo propias de Educación Física y en este caso un 65% de las respuestas son positivas, mientras que un 35% afirman estar poco de acuerdo con la afirmación:

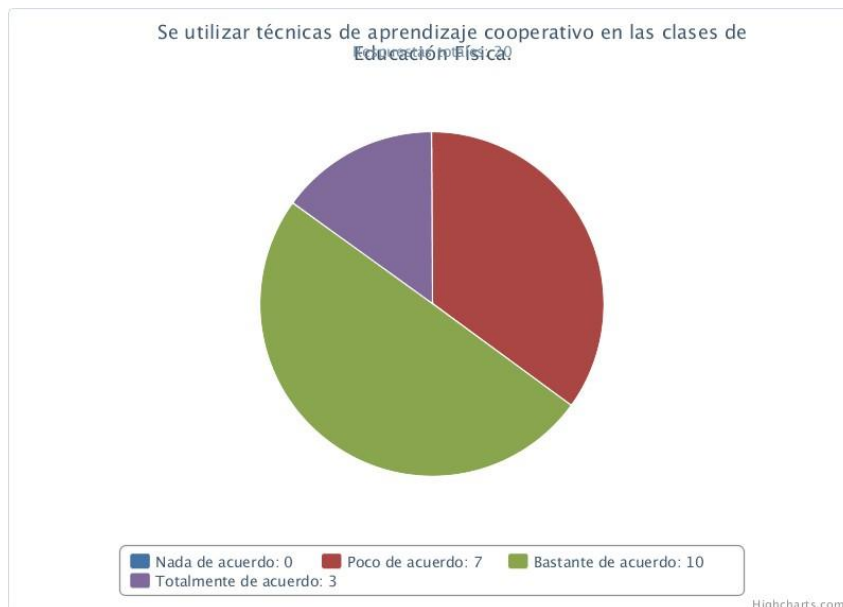


Figura 4. Utilización técnicas de aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física

Sin embargo, no se tiene el mismo conocimiento de dichas técnicas cuando se han de utilizar en áreas instrumentales. Cuando se pregunta por ello en la pregunta 15 las respuestas indican que un 65% de los encuestados no saben aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo en dichas áreas, mientras que si afirman estar bastante de acuerdo un 35%:

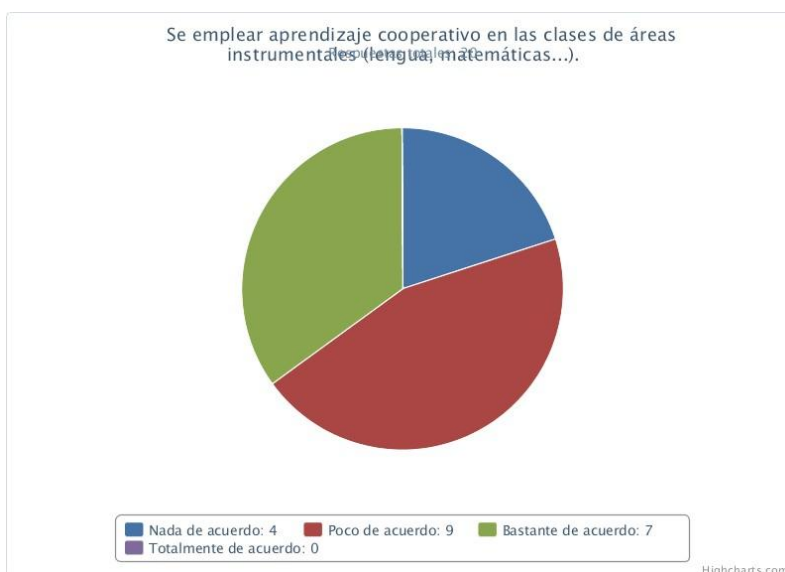


Figura 5. Utilización técnicas de aprendizaje cooperativo en áreas instrumentales

Estos datos son coherentes con los que se responden en las preguntas 17 y 18 cuando se pregunta si utilizaron el aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física o en áreas que no eran de Educación Física, respectivamente. En la primera un 80% de los encuestados sí que emplearon el aprendizaje cooperativo en Educación Física, mientras que en áreas que no son de Educación Física sólo un 40% lo empleó.

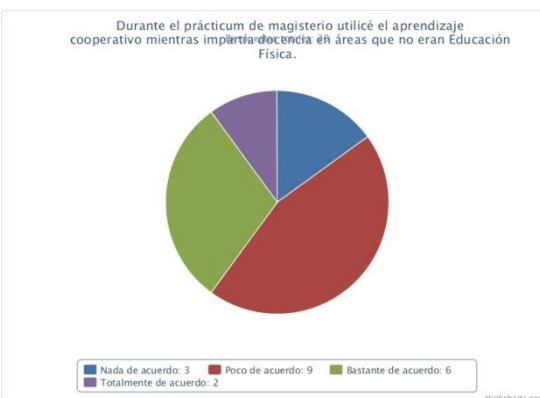
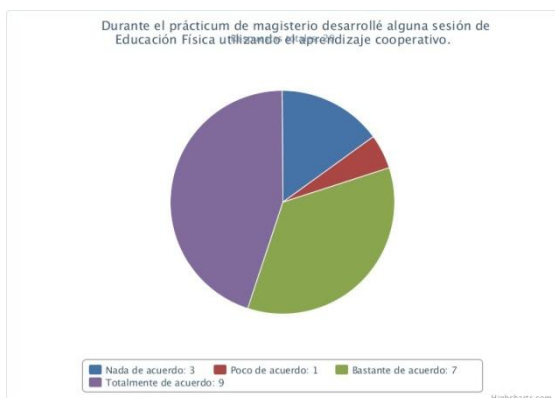


Figura 6. Utilización técnicas en Educación Física Figura 7. Utilización técnicas áreas instrumentales

Arumí et al (2003) realizaron un estudio tendente a determinar el tipo de estructura de aprendizaje que predomina en las clases de Educación Física en la etapa de Educación Primaria llegando a la conclusión de que el aprendizaje cooperativo era significativamente inferior al competitivo y con un porcentaje nunca superior al 27%. De hecho en las tres cuartas partes de las sesiones analizadas los docentes no incluyeron ninguna actividad cooperativa.

En la entrevista grupal se indica que el conocimiento práctico que se tiene sobre el aprendizaje cooperativo es en alguna sesión puntual de un profesor de una materia de Educación Física, mientras que en el resto apenas se ha formado en aprendizaje cooperativo:

Yo lo único que se de aprendizaje cooperativo es en alguna sesión de las prácticas que llevó a cabo algún grupo en las clases de Juan (E.G., Aa21).

Creo que ha sido en lo único que he podido vivenciarlo, o sea, el saber lo que era, en el resto de la carrera no, nada (E.G., Aa22).

La mayoría de los entrevistados, siguiendo la idea de las respuestas del cuestionario, afirman que lo único que aplicaron durante las prácticas de magisterio fueron algunas sesiones de retos cooperativos:

Yo hice una de retos cooperativos (E.G. Aa36).

En las prácticas una sesión de retos cooperativos (E.G., Ab43).

Yo he hecho una sesión concreta de retos cooperativos pero el aprendizaje cooperativo no (E.G., Ad46).

Añade uno de los entrevistados que si él no aplicó la metodología cooperativa durante las prácticas de magisterio fue por la escasa formación que poseía:

La verdad es que apliqué esta porque no tenía información, al no tener información del aprendizaje cooperativo pues la verdad es que nunca lo he llevado a cabo (E.G., Ac41).

La mayoría de entrevistados alude al conocimiento de la técnica del reto cooperativo denominada por Grineski (1996) como “piensa, comparte, actúa”. Sin embargo, el abanico de técnicas de aprendizaje cooperativo es mucho más extenso entre las que podemos destacar otras como: enseñanza recíproca (Moston, 1978), marcador colectivo (Orlick, 1990), co-op play (Grineski, 1996),

2.3. Diferencia entre trabajo grupal y aprendizaje cooperativo

Sobre este aspecto se pregunta explícitamente en el cuestionario en la pregunta “13 El aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupos es lo mismo”. Las respuestas que hemos obtenido indican que la mayor parte de los encuestados (85%) están en contra de dicha afirmación, un 35% estando poco de acuerdo y un 50% negándolo totalmente. Por el contrario sólo un 15% afirman estar bastante de acuerdo con la aseveración.

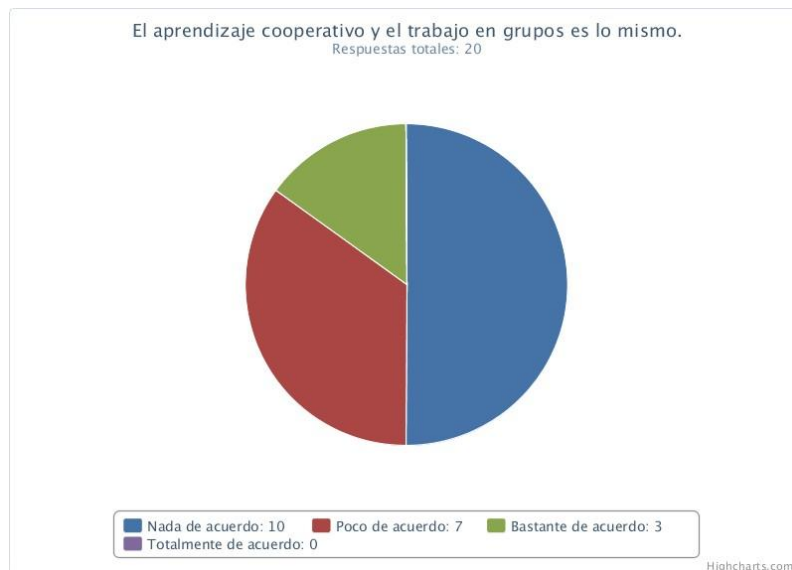


Figura 8. Diferencia entre aprendizaje cooperativo y trabajo grupal

El aprendizaje cooperativo incluye un trabajo grupal, pero eso no significa que todo trabajo grupal sea cooperativo (Ovejero Bernal, 1990).

A pesar de que la mayor parte de los encuestados afirman que no es lo mismo el trabajo grupal que el aprendizaje cooperativo en la entrevista que realizamos podemos analizar ciertas confusiones entre este tipo de organización y el aprendizaje cooperativo. Indicando alguno de los entrevistados:

Pero cuando se trabaja en grupo se trabaja la cooperación (E.G, Aa26)

El resto de entrevistados parece tener un poco más clara la diferencia entre el aprendizaje cooperativo y el trabajo grupal, añadiendo algún matiz al trabajo grupal para conseguir que se convierta en cooperativo:

Lo único cooperativo que podíamos llamar es y yo creo que es inconsciente eran los trabajos que hacíamos para las asignaturas [risas de A3] y si el grupo se juntaba. (E.G., Ad25).

Cooperar yo creo que en ese caso sería que lo hiciesen más o menos de manera conjunta y que aportáramos ideas y que todos aprendiéramos de ese trabajo, que todos supiéramos cómo se ha hecho el trabajo y que hay que hacer, por ejemplo, que si hay que exponerlo todos sepamos (E.G., Ac25).

A pesar de estos matices que los entrevistados añaden para intentar conseguir transformar el trabajo grupal en cooperativo, continúan sin tener muy clara la diferencia entre ambos términos:

Yo es que no sé si es cooperativo si por ejemplo cuatro formamos un grupo y cada uno hace una parte y luego la juntamos, yo creo que eso no es cooperativo (E.G., Ad27).

Ya pero a lo mejor trabajo en equipo no implica trabajo cooperativo (E.G., Ab42).

Para considerar la estructura de aprendizaje cooperativa debemos recurrir a los cinco principios de los hermanos Johnson (1990 y 2006): interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades interpersonales y en pequeños grupos y procesamiento grupal. Por el contrario, el trabajo grupal no cumple algunos de estos principios como la interdependencia positiva consistente en el pensamiento de grupo y la ayuda a los demás. Otro de los principios que generalmente no suele cumplir el trabajo grupal es la responsabilidad individual dónde es necesario el trabajo de todos los miembros del grupo. Por último, usualmente en el trabajo grupal no se lleva a cabo un trabajo de procesamiento grupal.

2.4. Diferencia entre juego cooperativo y aprendizaje cooperativo

Las diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo es un tema se debate en la entrevista grupal. Cuando son preguntados si diferencian ambos términos uno de ellos expresa su desconocimiento exponiendo que:

De nombre se llaman parecido (E.G., Aa31).

Durante la mayor parte de la entrevista se tiende a confundir el juego cooperativo, con otra técnica de aprendizaje cooperativo, el reto cooperativo. Confundiéndolo explícitamente dichos términos o aplicando la categoría de juego a una actividad que consiste en un reto cooperativo, como es el caso del Naufragio:

El objetivo ideal del juego cooperativo es que todos aprendan a cooperar, o sea hacer algo, un reto cooperativo, sacan de ahí un aprendizaje que sale de todos yo creo, no sé (E. G., Ab41).

En el juego que has dicho antes, en el naufragio, ¿tú crees que ahí logras un aprendizaje cooperativo? (E.G., Ac34)

¿Es lo mismo el reto cooperativo que el juego cooperativo? Ya no lo sé, ya me quedo dándole vueltas (E.G., Ad47).

Respecto al objetivo que pretende el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo, también se expresan algunas opiniones en la entrevista expresando de manera clara que el aprendizaje cooperativo no implica juego cooperativo, aunque no teniendo muy claro si con este último se consigue aprendizaje cooperativo:

Yo creo que uno implica al otro, pero el otro no implica al uno, es decir, yo creo que el aprendizaje cooperativo no tiene porque implicar necesariamente juego cooperativo pero al hacer un juego cooperativo se obtiene un aprendizaje cooperativo (E.G., Ab41).

Con el aprendizaje cooperativo no tiene porque ser necesario el juego cooperativo pero tampoco creo que el juego cooperativo tenga porqué implicar un aprendizaje cooperativo, porque ya el juego cooperativo en si lleva a cabo un aprendizaje concreto (E.G., Ad40).

El juego cooperativo es una actividad lúdica de cooperación colectiva y no una metodología educativa, a través de la cuál diferentes personas obran y colaboran interactuando entre sí con el fin de alcanzar objetivos comunes y grupales (Omeñaca Cilla; Puyuelo Omeñaca y Ruiz Omeñaca., 2001), por el contrario el aprendizaje cooperativo es “una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (Velázquez Callado, 2004a p. 61).

En la aplicación del aprendizaje cooperativo y el juego cooperativo también se expresan diferencias en una de las preguntas del cuestionario, dónde un 90% de los encuestados afirman saber aplicar juego cooperativo, mientras que (como expresamos anteriormente, figura 4) un 50% de encuestados dijo saber aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo.

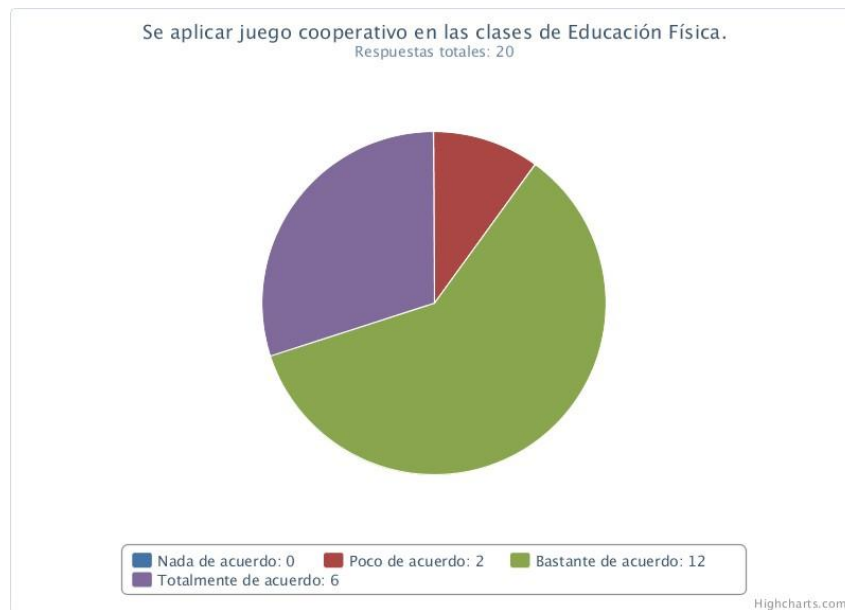


Figura 9. Aplicación juego cooperativo en Educación Física

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA UNIVERSIDAD

Este epígrafe está centrado en dar respuesta a cómo es la formación de la diplomatura de magisterio de Educación Física en la E.U. Magisterio de Segovia, especialmente nos centramos en nuestra metodología objeto de estudio, el aprendizaje cooperativo, aunque no olvidamos otras, ya que, metodologías similares pueden crear en el alumnado el interés por metodologías novedosas.

3.1 Enseñanza de metodología

La enseñanza de metodología en las materias de la diplomatura de Educación Física es bastante diferente entre las materias de la especialidad de Educación Física y las materias de otras áreas que no son de Educación Física. Comenzaremos analizando las primeras.

En sólo uno de los programas de Didáctica uno de los temas hace mención explícita a la enseñanza de metodologías:

Tema 6: Metodología de enseñanza y aprendizaje en Educación Física (G. MEFa, p.2).

El profesor de dicha materia durante la entrevista realizada expresa que en las prácticas que se realizan con el alumnado no se enseña a dar una clase magistral si no

que se presentan diferentes proyectos de aprendizaje tutorados y uno de ellos es sobre estilos de enseñanza, mientras que el resto es sobre corrientes de innovación en Educación Física:

En las prácticas lo que se hace es analizar las metodologías, todos los días se analiza la metodología, que tipo de metodología se usa, que tipos de tareas se hacen y que tipos de estilos de enseñanza hay pero no se enseña cómo dar una clase magistral sino que se trabaja un día uno de los proyectos tutorados que es estilos de enseñanza y hay una clase práctica sobre eso y luego es analizarlo todos los días por sistema (E. EFa., PA3).

Las prácticas son sobre corrientes concretas de Educación Física, de innovación en Educación Física (E. EFa, PA6).

La metodología que se usa en el resto de materias de Educación Física es la metodología comprensiva, a pesar, de que según expresa algún entrevistado algunos la explican pero no todos la utilizan:

En [materiaEF], [materiaEF], metodología comprensiva, la hablaban mucho, algunos la seguían y otros no la seguían (E.G., Ac13).

A pesar de seguir dicha metodología, en algunas materias el examen que se realizaba era sobre el reglamento del deporte que se trabajaba en dicha materia, algo sobre lo que el propio alumnado destaca que no es didáctica:

Exacto eso no es didáctica, estudiar el reglamento de un deporte no es didáctica (E.G., Ab29).

Para Mosston y Ashworth (2001) el aprendizaje cooperativo es una metodología. Delgado Noguera (2001) establece los siguientes tipos de estilos de enseñanza: (a) estilos de enseñanza tradicionales que incluye el mando directo, la modificación del mando directo y la asignación de tareas ; (b) estilos de enseñanza que fomentan la individualización en los cuales se incluye el trabajo por grupos, los programas individuales y la enseñanza modular y la enseñanza programada

También expresan la importancia del tipo de actividades que ha transmitido dicho profesorado opinando que hay que evitar actividades competitivas y eliminatorias:

En muchas asignaturas, no es que hayan predicado con el ejemplo de la

cooperación pero nos han dejado muy claro que hay que evitar actividades, sobretodo en Educación Física, que no sean competitivas, eliminatorias, etcétera, etcétera (E.G., Ab39).

Velázquez Callado (2004a) hace una distinción sobre el tipo de actividades colectivas que podemos distinguir en Educación Física. De esta forma la estructuración que presenta es la siguiente: (a) actividades competitivas; y (b) actividades no competitivas que a su vez pueden ser divididas en: (b1) actividades no competitivas con oposición; y (b2) actividades cooperativas. Por lo que apreciando las aportaciones de Velázquez Callado (2004a) las actividades que el estudiantado relata que eran mayoritarias son las actividades no competitivas con oposición pero no las actividades cooperativas.

Con respecto a las materias de didáctica de áreas que no son de Educación Física en ningún programa analizado aparece algún tema dedicado a la enseñanza de metodologías. Un profesor entrevistado expresa así el porqué de la no enseñanza de metodologías en sus clases:

Creo, que la metodología es subsidiaria o secundaria a los objetivos, lo que tiene que quedar claro es los objetivos que han de conseguir, las competencias que tiene que desarrollar un maestro (E.M., PB2).

A pesar de ello se trabajó algo la metodología. En la entrevista expresa que una parte importante su asignatura es la elaboración de una programación didáctica y que uno de esos puntos a tratar es la metodología. Dicha metodología se trabaja en sus clases desde un punto de vista teórico donde se explica la interacción entre los aspectos emotivos y cognitivos y otra parte organizativa a la que se le da menos importancia:

En la asignatura de [materia] [...] a la hora de hacer una programación aparece claramente todos los pasos de ese saber hacer: objetivos, contenidos, metodología y dentro de la metodología había una parte que es fundamental que lo dividía en dos partes, una parte de metodología desde el punto de vista teórico y otra desde el punto de vista práctico. Desde el punto de vista teórico hablábamos de la interacción entre los aspectos cognitivos y emotivos y el aprendizaje significativo [...] y luego había una parte dentro de la metodología más formal que yo daba menos importancia que era la parte organizativa: agrupamiento de alumnos, técnicas metodológicas, recursos, materiales, eso por

supuesto es importantísimo pero para mí es muy secundario (E.M., PB3).

Al ser preguntado el alumnado en la entrevista sobre que se enseñaba en dicha materia las respuestas no estaban orientadas hacia la metodología, si nosino más bien a contenidos relacionados con el currículum y la atención a la diversidad:

Aprender de memoria (E.G., Ac9).

Atención temprana (E.G., Aa10).

El currículum (E.G., Ab12).

Atención a la diversidad (E.G., Ad7).

En otras materias expresan que se enseña poca metodología, ya que, se centran en dictar apuntes:

Apuntes amarillos, amarillos y contarte el cuento (E.G., Ac13).

Sin embargo en diferentes universidades y estudios existen numerosas experiencias que demuestran que es posible la utilización del aprendizaje cooperativo en la universidad como podemos consultar en Villanueva y Selene (2005), Latas Pérez y León del Barco (2004), León, Felipe, Iglesias y Latas (2011) y Salas Labayen (2004).

3.2 Enseñanza del aprendizaje cooperativo

Si en el anterior epígrafe analizamos la enseñanza de metodologías en la Universidad, en este nos centraremos en el mismo aspecto, aunque centrándonos más en el aprendizaje cooperativo.

En el cuestionario varias de las preguntas se corresponden con la enseñanza del aprendizaje cooperativo en la Universidad. Concretamente la pregunta “10 En las asignaturas de magisterio me han formado con respecto al aprendizaje cooperativo” existe una división de respuestas dónde un 55% de las respuestas afirman positivamente (50% bastante de acuerdo y 5% totalmente de acuerdo), mientras que un 45% expresa que no le han formado en aprendizaje cooperativo.

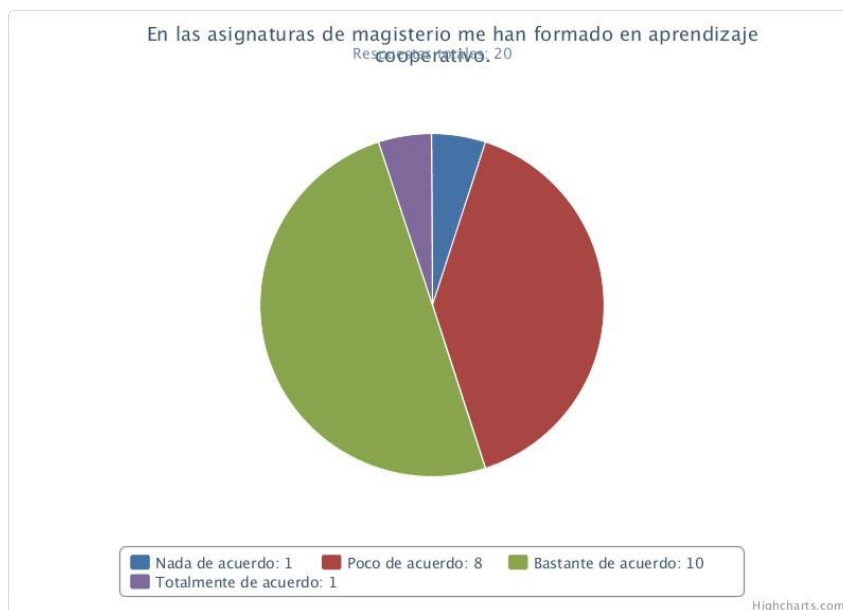


Figura 10. Formación en aprendizaje cooperativo

Otras dos preguntas preguntaban sobre el mismo aspecto pero especificando en áreas relacionadas con Educación Física (pregunta 21) y áreas que no son de Educación Física (pregunta 22). Con respecto a las primeras la mayor parte de los encuestados un 85%, afirma que sí se le he formado en aprendizaje cooperativo, mientras que en áreas que no eran de Educación Física el 65% lo niega.

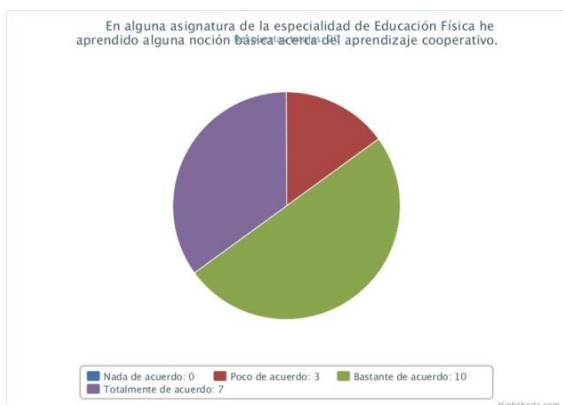


Figura 11. Formación AC Educación Física

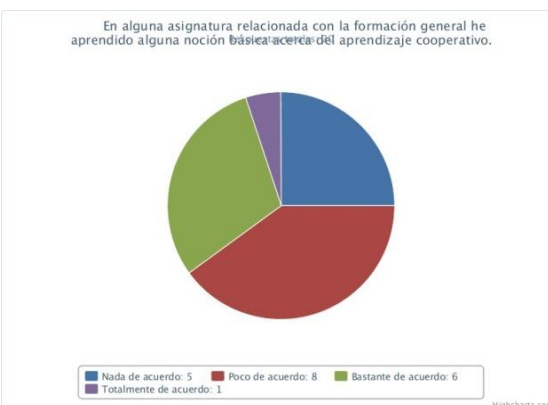


Figura 12. Formación AC formación general

En la entrevista el profesor de una de las áreas de didáctica de la Educación Física expresa en un primer momento de la entrevista que el aprendizaje cooperativo no se ve como metodología, sino que existe un proyecto de aprendizaje tutorado que se lleva a cabo en una sesión práctica que incluye dicha metodología:

Vemos el tema de estilos de enseñanza en uno de los proyecto tutorados y ya está, como metodología no (E. EFa, PA29).

En el transcurso de la entrevista expresa que el aprendizaje cooperativo se puede ver en dos momentos a lo largo de las sesiones prácticas. Un tipo de sesión es el reto cooperativo del Naufragio, mientras que otra es la propuesta de Carlos Velázquez de Educación Física para la Paz, orientada hacia la superación de retos cooperativos,.

Pues cuando toca el tema de Educación para la Paz de Carlos Velázquez sale el tema de aprendizaje cooperativo y de metodologías cooperativas, juegos cooperativos y retos cooperativos (E. EF,a PA4)

La única sesión que se podría considerar un reto cooperativo es la que hacemos de Generele del “Naufragio” que se hace una sesión práctica sobre la propuesta concreta del naufragio, pero nada más no hay más sesiones de aprendizaje cooperativo (E. EF,a PA5).

En la anterior cita expresa que la única sesión de aprendizaje cooperativo que se hacía en sus clases es el reto del naufragio de Generele, esto es debido a que en ocasiones no se trabaja esta metodología en el proyecto de Educación para la paz, si no que se trabaja el contenido de la interculturalidad:

Depende del año y depende de cuantos grupos haya. Si podemos hacer la propuesta de Educación para la Paz y las propuestas de Carlos Velázquez sólo sobre retos cooperativos y otro día diferente interculturalidad lo separamos y entonces un día se ve tema de retos cooperativos y otro día se ve interculturalidad. Pero por ejemplo, este año no da tiempo porque no había grupos suficientes y entonces se ha juntado y al juntarse la que desaparece es la sesión de retos cooperativos (E. EF,a PA7)

En la entrevista también se afirma que se trabajó el naufragio como sesión de aprendizaje cooperativo.

Y hubo un grupo que hizo “el naufragio” que se quedaban sin piernas, sin brazos (E.G., Ad23).

En base al estudio realizado por Romo Díaz- Alejo (2012) podemos considerar que las sesiones sobre retos cooperativos de Carlos Velázquez son consideradas sesiones de aprendizaje cooperativo, pero por el contrario, las sesiones de interculturalidad no pueden ser consideradas de aprendizaje cooperativo, sino que por el contrario son sesiones en las que el principal objetivo es la educación en valores.

Algún estudiante añade alguna sesión más de aprendizaje cooperativo. Como es el caso de la sesión en la que se trabaja la atención a la diversidad, sesión en la que prima principalmente la colaboración en las adaptaciones. Mientras que otro de las sesiones que se proponen como aprendizaje cooperativo es una sesión de cuentos motores de Ruiz Omeñaca.

Hubo un grupo que hizo algo que había ciegos, sordos, bueno se ponían adaptaciones (E.G., Aa24).

Yo por ejemplo lo único de aprendizaje cooperativo que he visto en la carrera ha sido en cuanto a nivel teórico con Juan, nuestra sesión, un cuento motor fue cooperativo, era de Omeñaca (E.G., Ab34).

El cuento cooperativo “Lisanfar y los niños del viento” de Ruiz Omeñaca se trata de un cuento que plantea como objetivo (Ruiz Omeñaca, 2009) el desarrollo de la motricidad, la educación en valores y el trabajo cooperativo.

La guía didáctica de la citada asignatura expresa lo comentado anteriormente, de forma implícita. De esta forma, el conocimiento del grupo de trabajo de Valladolid que trabaja el aprendizaje cooperativo y es por ello que (como comentamos anteriormente) los alumnos tienen conocimiento de dicho grupo y de su autor principal Velázquez Callado:

Tema 12. Conociendo y analizando otras propuestas: los grupos de trabajo de Benavente, Huesca, Madrid, Palencia, Segovia, Valladolid... (M. EFa, p. 2)

En la otra materia de Educación Física analizada el profesor relata que el aprendizaje cooperativo no lo trabajó nunca de forma explícita y que no formó parte de ninguno de los bloques de contenido de la materia:

Pues igual... igual de forma explícita no... no, de forma explícita yo no creo, o como tema que se llamase aprendizaje cooperativo o colaborativo no existía” (E. EFc, PC1).

No fue nunca un tema de contenido explícito sobre el cual yo explicase en qué consiste, como hacerlo, nunca fue eso, no formó parte de los bloques de contenido de la materia (E. EFc, PC6).

Es por ello que en la guía didáctica de dicha materia no se dice nada acerca del aprendizaje cooperativo. Tampoco el alumnado entrevistado expresó nada con respecto

a esta metodología.

En las materias que no son propias de Educación Física, el alumnado entrevistado relata que no se ha visto nada de aprendizaje cooperativo, como así se comprende de las siguientes expresiones:

Ni en pintura lo hemos visto (E.G., Aa28).

En las otras [refiriéndose a las materias que no eran de Educación Física] aprendizaje cooperativo, cero, porque ir a clase copiar y estudiar, ahí no hay nada de cooperativo (E.G., Ab40).

Esta idea es afirmada también por el profesor de la materia entrevistado, el cual dice que en la Universidad ha trabajado poco el aprendizaje cooperativo.

En la Universidad yo he utilizado poco el aprendizaje cooperativo” (E.M., PB1).

3.3 Metodología de enseñanza

Según se relata en la entrevista con el alumnado la metodología que seguía el profesorado para impartir sus clases era coherente con la metodología que pretendían enseñar. Sobre esto en la entrevista se dijo:

Normalmente era coherente la metodología que enseñaba con la metodología que llevaba a cabo en sus clases (EG, Ad13)

A pesar de ello algunas materias de Educación Física el alumnado expresa que no sería adecuado seguir el ejemplo del profesor:

Sí, pero no siguiendo su ejemplo. Me pareció bien ciertas cosas como la manera de pensar pero hay cosas ya que... (E.G., Ac24).

En las materias de las áreas instrumentales se critican dos aspectos fundamentalmente y se expresa que no se enseñaba didáctica.

Tanto en [materia1] como en [materia2] me parecen que era de todo menos didáctica (E.G., Ab9).

Uno de los aspectos criticados es la enseñanza mediante el dictado de apuntes, mientras que el otro aspecto criticado es la utilización de un libro desactualizado.

No se puede enseñar dictando apuntes en [materia2] y en [materia1] no se

puede enseñar con un libro del año 80 o 90 que era la enseñanza que recibía mi madre (E.G., Ab9).

Sobre estas materias se expresa la escasa formación didáctica que se obtuvo, lo que conllevó problemas a la hora de impartir docencia durante el prácticum.

Yo cuando estuve en las prácticas y tuve que explicar a mis niños de primaria [contenido] me devané la cabeza y eché mano de la creatividad porque herramientas en didáctica de [materia2] no me habían dado, sólo me habían dado para [contenido] y cosas que ahora mismo no están en el currículum (E.G., Ab7).

Por último se expresa la importancia de reciclaje del profesorado universitario.

Tu eres maestro te adecuas a los tiempos y si eres maestro de maestros, ¿por qué estas enseñando algo que llevas enseñándolo 20 años igual? (E.G., Ab11).

La renovación del profesorado universitario es de vital importancia para una mejor formación de los futuros docentes. Numerosas son las innovaciones educativas presentadas en la educación superior, como muestra algunas de las más recientes son el proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo (Barba Martín, Martínez Scott y Torrego Egido, 2012) y la evaluación formativa y compartida de López- Pastor (2009).

3.4 Utilización del aprendizaje cooperativo en clase

El aprendizaje cooperativo se ha utilizado poco, o prácticamente nada, como metodología en la titulación analizada. Con respecto a las materias que no son de Educación Física es de destacar que en ningún momento del análisis se ha encontrado ninguna referencia a la aplicación de dicha metodología en las citadas materias. El profesor entrevistado de la materia generalista expresa que en sus clases no ha empleado el aprendizaje cooperativo, aunque si el trabajo en grupo:

Sólo cuando hemos hecho un trabajo en grupo la propia metodología del trabajo en grupo ya obliga a un trabajo cooperativo pero yo propiamente como metodología no, tendría que pensarlo más despacio pero no, en principio no (E.M., PB1).

Como hemos expresado anterior la metodología del trabajo grupal no implica un trabajo cooperativo, aunque por el contrario el trabajo cooperativo si implica un trabajo grupal (Ovejero Bernal, 1990).

En las materias de la especialidad de Educación Física en una de las materias se deja claro, tanto por parte del profesor, como por parte del alumnado que no se utiliza el aprendizaje cooperativo para impartir las clases.

El aprendizaje cooperativo puro tal como lo explican los autores de aprendizaje cooperativo de grupos hechos aposta por mí, de diferentes niveles eso no existe en mis clases, lo que si hay es muchas dinámicas colaborativas y mucho trabajo en grupo (E.EFb, PA14)

¿Pero era aprendizaje cooperativo lo que dio Juan? (E.G., Ac20)

No digo Juan, digo lo que, el proyecto de aprendizaje cooperativo que les obliga a hacer a algún grupo (E.G., Aa23)

Por el contrario, esta unanimidad de opiniones que existe en dicha materia no se produce en otra, ya que, el profesor y parte del alumnado opina que el tipo de sesión de práctica que se utilizaba pudiera ser cooperativa y parte del alumnado opina que no. De esta forma el profesor explicaba:

Aprendizaje colaborativo eran situaciones [rectifica], situaciones de aprendizaje cooperativo eran cuando un grupo de X personas o de cinco personas les planteaba que tenía que hacer algo juntos con algunos objetos (E.EFa, PC5).

Volviendo al ejemplo de las combas, qué formas descubro de formas de saltar y que variables intervienen, eso es indagación y saber las variables, no yo salto así o “asao” si no las variables que intervienen en las diferentes formas de salto. Luego lo puedo juntar con otro tipo de personas que pueden haber estado el mismo tipo de tareas y que han encontrado igual las mismas u otras variables y las podemos contrastar y entonces con esas personas podemos combinar haber si ahora en grupo que hacemos, que variables utilizamos, cuales nos sirven y cuáles no, para formas de saltar en grupo, ahí hay un trabajo colaborativo o si quieres cooperativo (E.EFa, PC12).

Esa era la situación planteada para trabajar aprendizajes cooperativos, porque para esto saliese adelante requería que entre ellos aunasen, coordinases sus fuerzas y colaborasen entre ellos. Pero ese tipo de situaciones yo nunca las definí explícitamente como ejemplos de aprendizaje cooperativo (E.EFa, PC5).

El profesor deja claro, que a pesar de que estas situaciones que el planteaba

fueran situaciones de aprendizaje cooperativo, él nunca las definió como tal.

Pero ese tipo de situaciones yo nunca las definí explícitamente como ejemplos de aprendizaje cooperativo (E.EFa, PC6)

En las opiniones del alumnado existe una contraposición entre los que afirman que esas situaciones que el profesor planteaba eran de aprendizaje cooperativo y quién afirma lo contrario. Las razones que da el alumnado afirmando el uso de dicha metodología son las siguientes:

En algunos momentos sí, porque él te dividía en grupos y te obliga o te mandaba la tarea de hacer una actividad con ese material y entre el grupo tenían que decidir cómo se hacía la actividad, por qué se hacía, cuál era el objetivo, que era algo que luego te iba a preguntar. Yo creo que sí podría ser cooperativo (E.G., Ad33).

Yo creo que sí, porque el lanzaba un reto. Te daba tiempo para pensar y todo el grupo coordinado intentaba llevar a cabo el reto que él había dicho y luego cada grupo lo hacía de diferentes formas, que al final muchos terminaban copiándose (E.G., Aa27).

Yo en mi grupo si puedo decir que se hacía aprendizaje cooperativo porque todos intentábamos aportar, todos intentábamos enseñar, si alguien, algún compañero de las ideas que estábamos dando intentábamos explicárselas, se intentaba llegar a debate dentro del grupo. Entonces si hay un debate dentro del grupo yo creo que si es aprendizaje cooperativo (E.G., Ac30).

Sin embargo la opinión que expresa un alumno en un momento de la entrevista da la evidencia de que esas situaciones que el profesor planteaba no pueden considerarse como situaciones de aprendizaje cooperativo, debido a que no cumplen el principio de responsabilidad individual.

Pues a mí no me parecía cooperativo porque yo me acuerdo que yo era la primera que me sentaba y decía paso (E.G., Ab36).

En los grupos en los que me solía mover que era casi siempre con las mismas personas o la idea era de uno o no se pensaba nada y si nos tocaba salir pues se hacía sobre la marcha (E.G., Ab36).

Estas confusiones pueden ser debidas a las semejanzas que existen entre

diferentes metodologías que favorecen la participación del alumnado, cómo es el caso de la enseñanza recíproca, los grupos reducidos o la microenseñanza, o entre las que implican cognoscitivamente al alumnado en su aprendizaje entre las que encontramos el descubrimiento guiado y la resolución de problemas.

Por lo tanto, en conclusión a este epígrafe y en palabras de un estudiante en la entrevista diremos que el aprendizaje cooperativo no se usó para dar en la clase en esta titulación.

Pero haber hubo sesiones que sí, pero que sesiones en las que el profesor impartiera la clase con aprendizaje cooperativo ninguna (E.G, Ad23)

3.5. Formación del profesorado universitario con respecto al aprendizaje cooperativo

La formación del profesorado universitario con respecto al aprendizaje cooperativo es muy deficitaria, cómo así relata el alumnado durante la entrevista:

Creo que es importante que el propio docente [refiriéndose al docente universitario] sepa que es el aprendizaje cooperativo (E.G.,Ad

Pero aparte de que es necesario que haya más formación por parte de los maestros que enseñan a los maestros (E.G.,Ab

Incluyo expresan que algunos de ellos, que pertenecen a una asociación de maestros relacionada con el aprendizaje cooperativo tampoco poseen la formación suficiente en aprendizaje cooperativo.

Si es que hay mucha gente que está en la asociación La Peonza son profesores de aquí que realmente no saben lo que es el aprendizaje cooperativo (E.G., Ac

En las entrevistas al profesorado universitario alguno de ellos afirmó poseer poca formación con respecto a dicha metodología.

Muy poca, lo que he leído y lo que he aprendido con Carlos Velázquez y gente así (E.EFb, PA11).

Este mismo profesor afirma que en el grupo de trabajo al que pertenece él es coordinador de algún artículo en el que se relaciona su línea de investigación el aprendizaje cooperativo.

Tengo un par de artículos con la relación entre [línea de investigación] y aprendizaje cooperativo y tenemos algunos libros en el grupo de trabajo sobre este tema pero en las que yo sea coordinador son los artículos estos en los que se relaciona [línea de investigación] y aprendizaje cooperativo. Luego en los otros libros dónde usamos metodologías cooperativas pues yo soy uno más del grupo de trabajo (E.EFb, PA12).

Dicho profesor define el aprendizaje cooperativo de forma sencilla aunque clara:

Pues lo que es la propuesta normal de tener grupos de diferentes características y tener un tipo de tarea en la que son necesarios todos para poder solucionarla (E.EFb, PA8).

Las definiciones que dan sobre aprendizaje cooperativo los otros profesores evidencian las carencias de conocimientos que poseen sobre dicha metodología.

El aprendizaje cooperativo, primero, el sustantivo es aprendizaje, cooperativo es el apellido, lo que pasa es que es verdad que muchas veces no puede ser si no es cooperativo pero entiendo por aprendizaje cooperativo el aprendizaje que se da en un contexto entre iguales o entre alumno y profesor. Cooperativo es que hay una cooperación entre el alumno y el profesor, hay un feedback, una evaluación continua y luego también entre iguales (E.M. PB4).

Al hablar de aprendizaje cooperativo me refiero específicamente a una tarea de indagación en que distintas personas colaboran (E.EFa, PC5).

En ocasiones este profesorado tiende a confundir aprendizaje cooperativo con otros términos como colaborativo o con el trabajo grupal:

Sólo cuando hemos hecho un trabajo en grupo la propia metodología del trabajo en grupo ya obliga a un trabajo cooperativo. (E.M., PB1).

Eso es aprendizaje cooperativo o colaborativo que no se si es lo mismo o no (E.EFa, PC5).

El trabajo en grupo que puede considerarse trabajo cooperativo o una técnica de aprendizaje cooperativo yo la he criticado porque las condiciones en las que se da... (E.EFA, PC5).

La formación psicopedagógica en España se reducía hasta hace muy poco años a mera autoformación voluntaria. En la actualidad van surgiendo investigaciones, grupos

de trabajo, asociaciones, postgrados, foros de debate, publicaciones, programas de formación, etc. que intentan poner en práctica nuevos modos de enseñar en las aulas universitarias. Pero por otra parte, mientras que en los demás niveles educativos está regulada la formación psicopedagógica del profesorado, en la Universidad no existe norma alguna al respecto. De esta forma, la especialización psicopedagógica del profesorado universitario sigue estando a merced del voluntarismo de los docentes (Palomero Pescador, 2003).

4. OPINIÓN SOBRE APRENDIZAJE COOPERATIVO

4.1 Opinión del aprendizaje cooperativo por parte del alumnado

El aprendizaje cooperativo es una de las metodologías mejor valoradas por el alumnado y las estudiantes. Así se desprende de su opinión en la pregunta “24. Considero que el aprendizaje cooperativo es una de las metodologías más educativas”, dónde un 80% de los encuestados respondieron favorablemente.

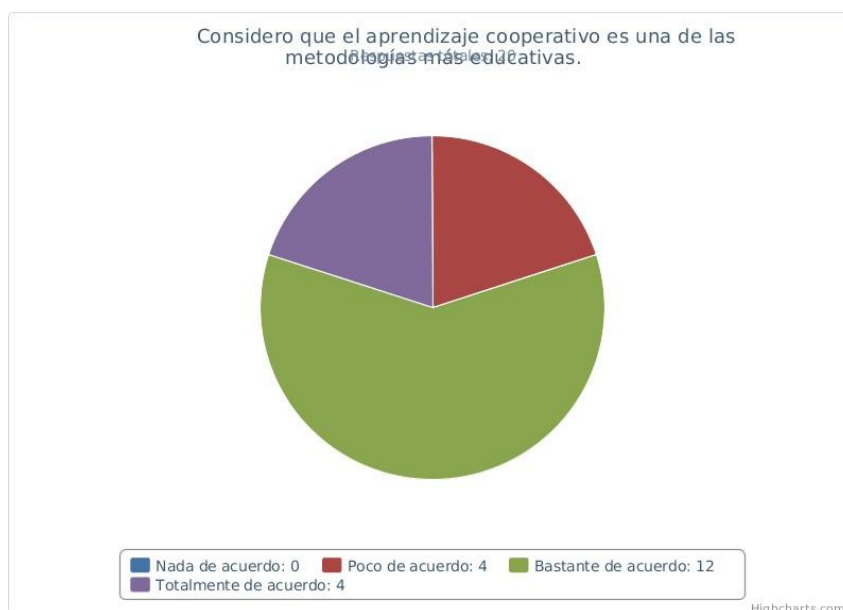


Figura 13. Apreciación educativa aprendizaje cooperativo

La opinión que se desprende en la entrevista del aprendizaje cooperativo es positiva, sobre todo por los beneficios sociales que esta metodología aporta, aunque se expresa la dificultad de llevarla a cabo, quizás debido a la escasa formación que poseen con respecto a dicha metodología.

Me parece que en cuanto a generar habilidades sociales entre ellos, la verdad es que está muy bien. Lees cosas y la verdad es que es bastante interesante pero aplicarlo, bastante complicado (E.G., Ac41).

Gran parte de las opiniones que se generaron en las respuestas al cuestionario también valoraban la importancia del aprendizaje cooperativo como generador de habilidades sociales.

Considero que el aprendizaje cooperativo es un método de enseñanza que ayuda en el proceso de socialización del alumno (C-35, 18).

Es una metodología con la cual, el alumnado adquiere unas habilidades sociales (participar, enseñar a otro, etc.) para trabajar y aprender en grupo (C-35, 16).

Considero que es una buena metodología para que los alumnos aprendan a trabajar en grupo, convivir, empatizar, etc. En muchas actividades que se realizan, se pueden llevar o comparar con vida cotidiana (C-35, 11).

Las conclusiones extraídas del estudio de Ridao Rodrigo (2009) sobre opiniones de alumnado de filología inglesa sobre el aprendizaje cooperativo, son muy similares a las alcanzadas por este estudio. Un 60% del alumnado investigado en este estudio transmitieron una valoración muy positiva de esta metodología con valoraciones del tipo “interesante”, “ameno”, “enriquecedor”. El 26% tuvieron opiniones positivas con alguna puntualización, mientras que sólo 13% tuvieron opiniones negativas.

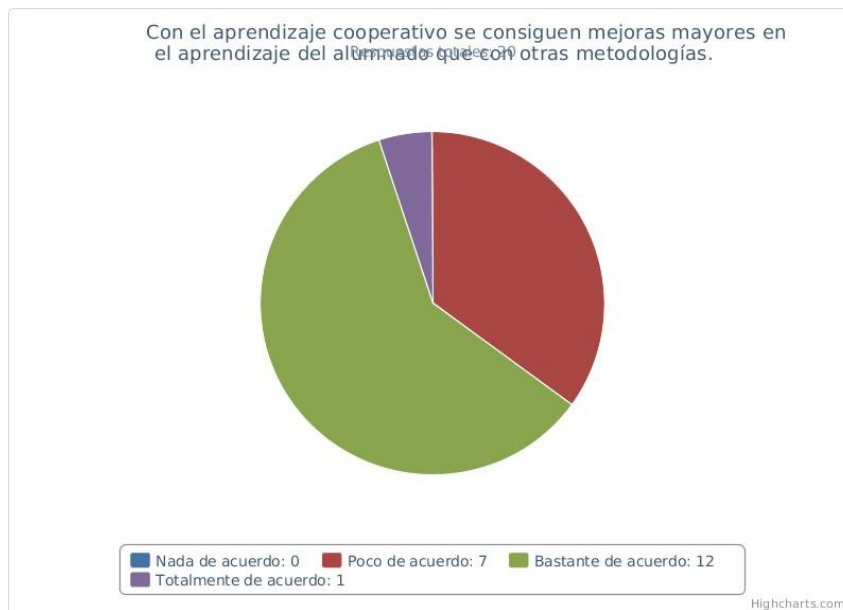
En la pregunta del cuestionario dónde se preguntaba por este aspecto, “28. Con el aprendizaje cooperativo se consiguen mejoras en las habilidades sociales” el 100% de los encuestados responden afirmativamente.



Figura 14. Opinión mejoras sociales aprendizaje cooperativo

Sin embargo cuando son preguntados por las mejoras en cuanto al aprendizaje con respecto a otras metodologías, “29 Con el aprendizaje cooperativo se consiguen mejoras mayores en el aprendizaje del alumnado que con otras metodologías”, el porcentaje disminuye al 65% que opina estar bastante de acuerdo, por contra del 35% que opina estar poco de acuerdo

Diferentes estudios (Ovejero Bernal, 1990; Barba Martín, 2010; Dunn y Wilson, 1991; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Goudas y Magotsiou, 2009; Ovejero Bernal, 1990; Polvi y Telama, 2000; Velázquez Callado, 2004b) han demostrado que el aprendizaje cooperativo produce mejoras sociales como el aumento de la motivación, de la autoestima, del apoyo social, de la integración social o la mejora de la resolución de los conflictos.



La dificultad de aplicación del aprendizaje cooperativo se expresa en alguna opinión en el cuestionario:

Es muy buena, pero demasiado dificultosa (su preparación, puesta en práctica, tiempo que perdemos en clase...) en comparación con el resto, puede que este sea el motivo de que no tenga mucho éxito (C-35, 3).

Esta opinión se ve también reflejada en el cuestionario dónde prácticamente el 100% de los encuestados opinan que aplicando el aprendizaje cooperativo se pierde tiempo en las clases.



Figura 14. Opinión pérdida de tiempo en las clases

A una conclusión similar llegaron González Fernández, N. y García Ruiz, M.R. (2007) dónde en su estudio el alumnado exponía que mediante la aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo la carga de trabajo es mayor que con las técnicas más tradicionales.

A pesar de ello, expresan la importancia de no organizar todas las sesiones y dedicar todo el tiempo mediante aprendizaje cooperativo, si no utilizar varias metodologías en función del contexto.

A ver yo creo que en la variedad está el gusto, o sea, está el gusto y la riqueza, no hay que monopolizar, me gusta esto y lo hago siempre y todos los días, no. Yo creo que lo bueno es que tanto tú como maestro, para no caer en la monotonía, y tus alumnos que les ofrezcas variedad (E.G., Ab47).

Es que yo creo que la aplicación de una metodología u otra también depende no sólo del maestro, sino también del contexto, la situación, edad, grupo de alumnos o de lo que sea (E.G.,Ab48).

Opiniones que también se reflejan en las respuestas del cuestionario:

Me gusta esta metodología porque también se trabaja otras áreas como la lengua, la sociabilización etc., pero no sería conveniente utilizarlo como única metodología ya que no siempre puede servir, cada alumnos y clase es un mundo y hay que ir probando con todos los métodos que nos parezcan conveniente, dentro de aquellos que nos gusten (C-35, 7).

El 80% de los encuestados comparten la opinión de que no todas las actividades deben realizarse mediante aprendizaje cooperativo.

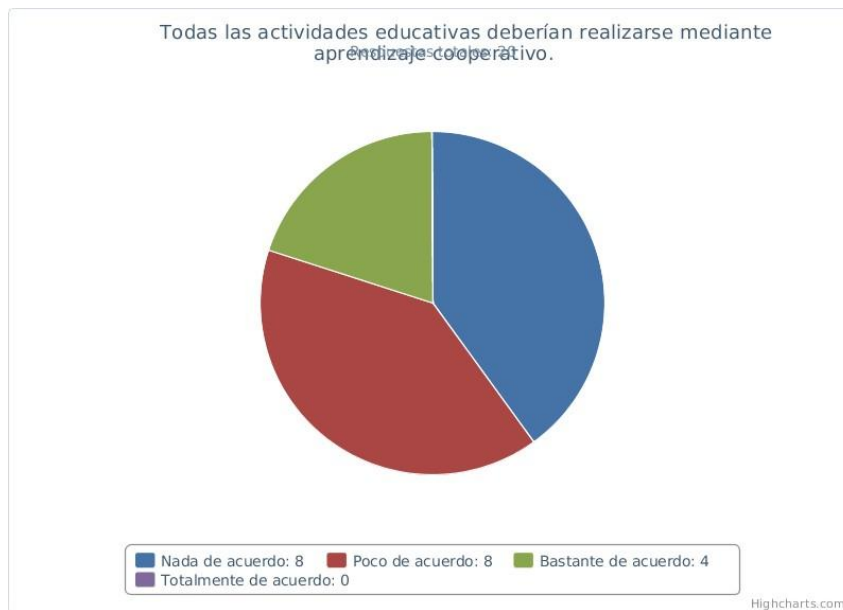


Figura 15. Realización de todas las actividades mediante aprendizaje cooperativo

No todas las actividades educativas deben realizarse mediante aprendizaje cooperativo Johnson & Johnson establecen que para lograr un aprendizaje eficaz se debería emplear entre un 60-70% aprendizaje cooperativo, entre un 20-30% actividades competitivas y sólo entre un 10-20% a actividades competitivas.

La mayor parte de los encuestados no consideran el aprendizaje cooperativo como una metodología utópica. Tan sólo un 10% afirman que el aprendizaje cooperativo es una metodología utópica.

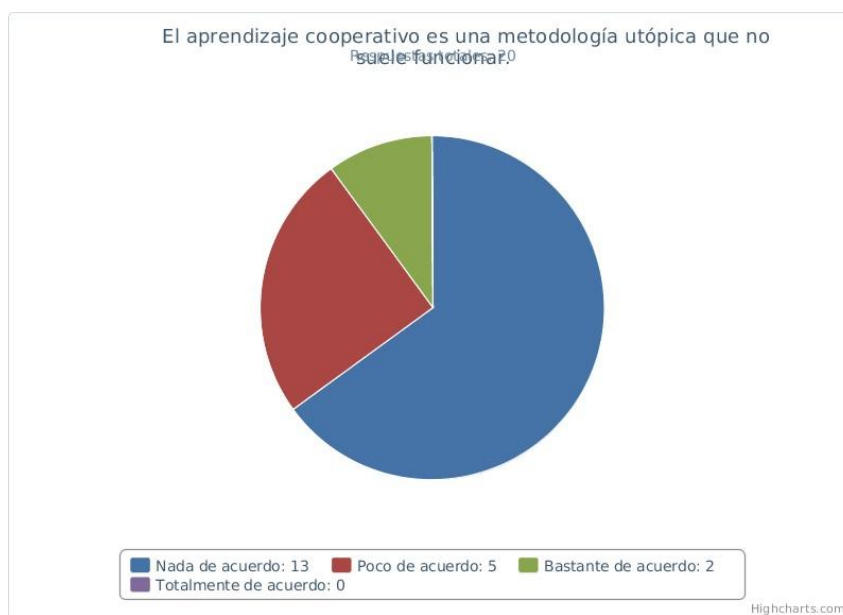


Figura 16. Eficacia del aprendizaje cooperativo

A pesar de que la mayoría de las opiniones acerca del aprendizaje cooperativo son positivas, en el cuestionario, una opinión expresa que es utópica:

Utópica (C-35, 6)

Con respecto a las opiniones positivas acerca del aprendizaje cooperativo y la no monopolización de esta actividad en las clases, en el estudio de González Fernández y García Ruiz (2007) el alumnado investigado exponía que su rendimiento mejoró gracias al aprendizaje cooperativo, pese a que no desestiman totalmente las posibilidades del aprendizaje tradicional en la consecución de determinadas habilidades como: síntesis, autonomía y planificación.

4.2 Opinión del aprendizaje cooperativo por parte del profesorado universitario

La opinión que merece el aprendizaje cooperativo para el profesorado, en general, es positiva. Así se desprendió de sus opiniones en la entrevista.

El aprendizaje cooperativo desde luego es imprescindible (E.M, PB1)

A mi me parece una opinión positiva (E.EFb., PA9).

Sin embargo, uno de los profesores no tiene una opinión muy favorable de los juegos cooperativos, aunque sí del aprendizaje cooperativo, ya que, cree utilizarlo en sus clases. Los juegos cooperativos, según comenta en la entrevista, le producen cierto recelo.

Yo de juegos cooperativos tengo una impresión, una sensación bastante mala, es que no se cómo es la palabra, digamos que no me atrae mucho. Tengo una sensación bastante negativa, me produce cierto recelo (E. EFa., PC9).

La opinión de dicho profesor sobre la utilización de los juegos cooperativos en las clases es negativa, ya que, opina que éstos juegos el fin de principal de su uso en las aulas es el fomento de la cooperación y no del aprendizaje. Así se puede apreciar en el siguiente relato:

Me parece que los juegos cooperativos tienen mucho de moralina, con moralina quiero decir el cuento de ser bueno (E.EFa, PC10).

Mi sensación negativa es que un juego cooperativo en una clase de Educación

Física ya no por eso la clase es cooperativa, creo que no (E.EFa, PC10).

Sin embargo Cerdas Agüero (2011) expone que los juegos cooperativos permiten un aprendizaje divertido, lúdico, creativo, vivencial y reflexivo por medio del cual se desarrollan habilidades y actitudes esenciales para la resolución pacífica de conflictos. Ovejero Bernal (1990) hace referencia a que para que se encuentre mejoras sociales gracias al aprendizaje cooperativo es necesario que los grupos trabajen juntos al menos un trimestre o si es posible todo un año.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos centraremos en explicar las conclusiones que hemos obtenido con nuestro estudio, para ello hemos dividido este capítulo en varios epígrafes que dan respuesta a los objetivos de la investigación, dichos epígrafes son los siguientes: (a) formación en aprendizaje cooperativo del alumnado egresado en Educación Física; (b) formación en aprendizaje cooperativo del profesorado de didáctica; (c) presencia del aprendizaje cooperativo en la Universidad; y (d) opiniones acerca del aprendizaje cooperativo; por último concluimos este apartado de conclusiones sobre el estudio con un epígrafe que intenta dar respuesta a nuestra pregunta de investigación: formación recibida sobre aprendizaje cooperativo en el estudiantado.

Finalizamos este capítulo con un epígrafe dedicado a las consideraciones finales a cerca del estudio. En este epígrafe tratamos dos aspectos importantes, el primero de ellos son los problemas de la investigación y las recomendaciones para investigaciones similares y por último finalizamos con las propuestas de futuro acerca de la investigación en aprendizaje cooperativo.

2. FORMACIÓN EN APRENDIZAJE COOPERATIVO DEL ESTUDIANTADO EGRESADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

En líneas generales el conocimiento del aprendizaje cooperativo en el estudiantado egresado de magisterio de Educación Física se denota escaso e insuficiente para poder organizar un aula mediante la utilización de dicha metodología. En todo caso dicho estudiantado si muestra tener conocimiento acerca del aprendizaje cooperativo, pero es denotado que este conocimiento es escaso en varios aspectos.

La mayor parte de las definiciones que ofrecen acerca del aprendizaje cooperativo si se aproximan a la realidad y denotan tener un conocimiento general acerca de esta metodología. Estas definiciones, en su mayor parte, aportan aspectos básicos de esta metodología como es el caso del trabajo en grupo y la necesidad de colaboración de todos los miembros del grupo para lograr un objetivo común. A pesar

de esto, algunas definiciones muestran un conocimiento deficiente sobre dicha metodología, ya que, únicamente resaltan la importancia del trabajo grupal.

A pesar de tener un ligero conocimiento sobre el aprendizaje cooperativo, es cierto que este es más profundo en el área de Educación Física frente a áreas de tipo instrumental. Incluso esta diferencia de conocimiento es expresada en función del conocimiento de ciertos autores referentes de aprendizaje cooperativo en áreas generalista frente al conocimiento de autores en Educación Física. El conocimiento de los primeros es bastante escaso, ya que, mediante las respuestas obtenidas del alumnado sólo un escaso porcentaje de estudiantes dice conocer algún autor de referencia a nivel nacional o internacional como es el caso de Ovejero Bernal o los hermanos Johnson, mientras que en ningún momento se citan otros autores de referencia como Pujolás Maset o Slavin. Por el contrario el conocimiento de autores de aprendizaje cooperativo en Educación Física aumenta exponencialmente, ya que, un alto porcentaje de estudiantes denota conocer a Velázquez Callado, referente nacional en Educación Física cooperativa, a pesar de ello, se citan autores que no tienen poca o ninguna vinculación con dicha metodología como es el caso de López- Pastor, Vaca Escribano, Pérez Brunicardi o Delgado Noguera.

El aprendizaje cooperativo es una estructura de aprendizaje que suele ser confundida con otras técnicas metodológicas como es el caso del trabajo grupal o el juego cooperativo por ello en esta investigación hemos estudiado dichas confusiones. Con respecto a la diferencia entre el aprendizaje cooperativo y el trabajo grupal la mayor parte del estudiantado analizado conoce que ambas técnicas no son iguales, si no que poseen diferencias. A lo largo de la investigación el estudiantado ha expuesto que no todo aprendizaje grupal es cooperativo si no que es necesaria la presencia de ciertos matices como la interacción promotora para que este trabajo sea cooperativo. A pesar de tener claro que el aprendizaje cooperativo y el trabajo grupal no es lo mismo sólo muestran la diferencia de la falta de interacción promotora en el trabajo grupal, mientras que en el aprendizaje cooperativo sí está presente, sin embargo no se enuncian otros principios como es el caso de la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal o autoevaluación, componentes esenciales en el aprendizaje cooperativo y generalmente no presentes en el trabajo grupal.

Con respecto a las diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el juego cooperativo el conocimiento del estudiantado es muy escaso. Estos términos suelen ser

confundidos y utilizados como iguales, incluso dando la categoría de juegos cooperativos a actividades cooperativas que no cumplen esta condición. Sin embargo existen diferencias entre el conocimiento sobre aprendizaje cooperativo dónde la mayor del alumnado muestra no saber aplicar esta metodología en las aulas pero por el contrario si manifiestan el conocimiento de juegos cooperativos.

Muestra de las escasas nociones acerca del aprendizaje cooperativo es el exiguo conocimiento a cerca de la aplicación de dicha metodología en el aula. A pesar del escaso conocimiento sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula este conocimiento es mayor en el área de Educación Física, aunque como incluso expresa el estudiantado, insuficiente. Con respecto a la técnica de aprendizaje cooperativo que el alumnado dice sentirse más seguro en su aplicación es el reto cooperativo, ya que, como indican lo han aprendido en alguna materia de didáctica de Educación Física.

3. FORMACIÓN EN APRENDIZAJE COOPERATIVO DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA

El conocimiento que posee el profesorado encargado de impartir las materias de didáctica a cerca del aprendizaje cooperativo es muy deficiente, aunque existen diferencias entre ellos. En general ningún profesor de didáctica aportó ninguna definición más o menos exacta sobre esta metodología, ya que, el único componente que muestran en esta definición es el de ser una metodología grupal en la que es necesaria la colaboración de todos.

Durante las entrevistas realizadas dicho profesorado tendía a confundir el aprendizaje cooperativo con otros términos o técnicas metodológicas como es el caso del trabajo grupal o aprendizaje colaborativo utilizándolo indistintamente frente a cooperativo.

Alguno de los profesores estudiados entrevistados incluso manifestó su escaso conocimiento sobre el aprendizaje cooperativo explicando que el escaso conocimiento que tienen sobre dicha metodología lo han aprendido gracias a la lectura de algún artículo de Velázquez Callado autores referentes y su grupo de trabajo. Ninguno de los profesores de didáctica analizados posee ningún artículo acerca del aprendizaje cooperativo, aunque en el caso de uno, en su grupo si han publicado algún artículo

relacionado con el aprendizaje cooperativo y su relación con la línea de investigación de dicho grupo.

En relación con los grupos de trabajo y la pertenencia a asociaciones relacionados con el aprendizaje cooperativo el alumnado añadió que parte del profesorado, a pesar de estar asociado a una asociación de aprendizaje cooperativo este profesorado no muestra suficiente conocimiento sobre aprendizaje cooperativo.

Por lo tanto en conclusión es importante resaltar que existe escasa formación acerca del aprendizaje cooperativo por parte del profesorado universitario encargado de enseñarlo y por ende este escaso conocimiento reporta en el conocimiento que posea el estudiantado sobre dicha metodología.

4. PRESENCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA UNIVERSIDAD

La universidad es un banco de formas de enseñar y de metodologías a enseñar. Cada profesor utiliza una metodología distinta y enseña unos contenidos diferentes en ocasiones incluso contrarios, pero lo que detalla el estudiantado de este estudio es que en esta universidad normalmente se corresponde la forma de enseñar con la metodología que se enseña, es decir, el docente que enseña metodologías innovadoras lo hace a través de una metodología innovadora. A pesar de ello existe un cierto descontento por parte del estudiantado con algunas materias de la didáctica general, ya que, aprecian que no se enseñaba didáctica y que esta enseñanza era mediante el dictado de apuntes, por lo tanto en estas materias no se enseñaba el tema objetivo de estudio de esta investigación, el aprendizaje cooperativo.

Durante las sesiones de las materias de didáctica en ningún momento se ha utilizado el aprendizaje cooperativo para guiar el transcurso de la sesión a excepción de alguna sesión de una materia de didáctica de la Educación Física en la que se realizaron varios proyectos de aprendizaje tutorado llevado a cabo por el estudiantado, en las que se simulaba una clase sobre aprendizaje cooperativo, como es el caso de la sesión en la que se llevó a cabo el reto cooperativo del naufragio y la sesión de retos cooperativos. Sin embargo, en las materias de didáctica de Educación Física si primaron las actividades colaborativas y grupales de indagación que a pesar de que por del profesor o por parte del estudiantado eran consideradas como cooperativas

en ningún momento fueron explicadas como tal. El hecho de que estas sesiones no puedan considerarse sesiones de aprendizaje cooperativo es porque no cumplen algunos de los principios propios del aprendizaje cooperativo como la responsabilidad individual, debido a que algún estudiante no participaba en las discusiones y puesta en común intragrupal de dichas actividades.

Con respecto a la enseñanza del aprendizaje cooperativo en las materias de didáctica, en líneas generales, no se ha enseñado el aprendizaje cooperativo, así lo refleja el profesorado encargado de impartir las materias expresando que nunca fue un tema explícito en sus programaciones. De esta misma forma lo expresa el estudiantado aunque relatan que se formó más en aprendizaje cooperativo en áreas de Educación Física. Esto es debido a que en una de estas didácticas de Educación Física, como explicamos anteriormente, si se llevaron a cabo dos sesiones prácticas de aprendizaje cooperativo y como indica el programa de la materia, se da conocimiento del grupo de trabajo sobre aprendizaje cooperativo de Valladolid.

5. OPINIONES ACERCA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo es una metodología muy bien valorada en la titulación analizada, tanto por parte del estudiantado como por parte del profesorado universitario.

El estudiantado muestra, en su mayoría, que el aprendizaje cooperativo es una de las metodologías más educativas que existen. Los beneficios tanto cognitivos como sociales que reporta el aprendizaje cooperativo en el alumnado han sido ampliamente explicados en el marco teórico de esta investigación, así lo comparte también el estudiantado de Educación Física. Los mayores beneficios que aprecia dicho estudiantado son los sociales, la mayor parte del estudiantado valora muy positiva la mejora en las habilidades sociales generando valores como la solidaridad y apreciando la importancia de obtener un aprendizaje significativo para la vida. Por el contrario, existen algunas discrepancias y no todo el estudiantado comparte que con el aprendizaje cooperativo se consiguen mayores mejoras académicas frente a otras metodologías más individualista o competitivas.

A pesar de que la mayor parte de las opiniones del estudiantado sobre el aprendizaje cooperativo son positivas también son expresadas opiniones acerca de la

dificultad en cuanto a la aplicación del aprendizaje cooperativo en las aulas, incluso expresando que debido a la aplicación de dicha metodología en el aula se pierde tiempo durante las clases. También expresan la importancia de no todas las actividades y todo el tiempo del aula esté presidido por la utilización del aprendizaje cooperativo, sino que se utilicen diferentes metodologías con el fin de adaptarse al contexto, no crear situaciones monótonas y proporcionar variedad situaciones al alumnado.

Con respecto a las opiniones que merece el aprendizaje cooperativo para el profesorado universitario también son bastante positivas, en general. Algunos de ellos la consideran una metodología imprescindible en el aula, aportando incluso que se consiguen mejoras académicas en áreas como matemáticas gracias al uso de esta metodología.

A pesar de que las opiniones son favorables para el aprendizaje cooperativo uno de los profesores de didáctica señala su desacuerdo con los juegos cooperativos por considerar que el principal objetivo de estos es lograr la socialización y el buen trato en el aula y no preocuparse por el aprendizaje del alumnado.

6. FORMACIÓN RECIBIDA SOBRE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ESTUDIANTADO

A modo de conclusión en este epígrafe daremos respuesta al objetivo principal de nuestra investigación, conocer cuál es la formación recibida sobre aprendizaje cooperativo de la promoción 2011 de magisterio de Educación Física de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.

El aprendizaje cooperativo nunca ha sido una metodología que se haya utilizado para impartir docencia en las materias de didácticas del plan de estudios de magisterio de Educación Física. Por el contrario, el aprendizaje cooperativo si se ha enseñado en una didáctica de Educación Física a través de dos sesiones prácticas en las que se llevaron a cabo dos ejemplos de sesiones de aprendizaje cooperativo. En una de estas sesiones se trabajó el reto cooperativo del naufragio y la segunda una sesión de retos cooperativos.

El conocimiento que posee el estudiantado sobre el aprendizaje cooperativo, en consecuencia, es muy escaso. Dicho estudiantado conoce el aprendizaje cooperativo y

aprecian algunas de las características de esta metodología, sobre todo el carácter grupal de la misma. El aprendizaje cooperativo es en ocasiones confundido con el aprendizaje grupal y el juego cooperativo. La principal deficiencia sobre el conocimiento en aprendizaje cooperativo es en la aplicación de dichas técnicas en el aula. A pesar de esto, el conocimiento es superior en Educación Física sobretodo en sesiones de retos cooperativos. Motivo de esta escasa formación pudiera ser la escasa formación en aprendizaje cooperativo que posee la mayor parte del profesorado de didáctica.

7. CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado nos centraremos en explicar los dos últimos apartados de investigación, los problemas que ha generado esta investigación y por último finalizaremos este informe con las propuestas de futuro en la línea de investigación a cerca del aprendizaje cooperativo.

7.1 Problemas de la investigación

Los principales problemas encontrados en la investigación han sido derivados de la insuficiente madurez investigadora que poseemos, por ello la realización de las entrevistas o el cuestionario ha sido un trabajo arduo pero apasionante. Al igual a ocurrido con la categorización y análisis de la información debido a la gran cantidad de información que poseíamos y la necesidad de organización ha llevado al replanteamiento en numerosas ocasiones de las categorías de análisis con el fin de ofrecer el mejor análisis posible de los datos manejados.

Quizás otra de las principales preocupaciones en esta investigación ha sido la importancia de algunos aspectos éticos, sobre todo el anonimato y la confidencialidad de los participantes en la investigación. Nuestra investigación se ha basado principalmente en los diálogos mantenidos con los individuos investigados en los que en ocasiones y debido al buen ambiente generado durante las entrevistas se han expresado opiniones que son necesarias de un tratamiento ético, por ello en este informe y en los anexos que incluimos hemos tenido suma precaución de guardar el anonimato y la confidencialidad no sólo de los participantes investigados sino también de las personas nombradas en el trascurso de las entrevistas.

7.2 Propuestas de futuro

El aprendizaje cooperativo es una línea de investigación con mucho futuro, las investigaciones demuestran que esta metodología es más eficaz que cualquier otra individualista o competitiva, sin embargo la realidad muestra que es escasamente aplicada en el aula como demuestra Ovejero Bernal (1990) expresando que sólo un 3% del tiempo dedicado en el aula se hace mediante aprendizaje cooperativo. Por ello, creemos de suma importancia la necesidad de investigación a cerca de las razones de esta escasa utilización en aulas de nuestro país. Por lo tanto nuestras líneas investigación están orientadas a través de:

- La realización de una futura tesis doctoral en la que analicemos como se forma a los futuros y futuras maestros y maestras de la Universidad de Valladolid en el aprendizaje cooperativo.

Además animamos a otros investigadores a realizar estudios acerca del conocimiento que poseen maestros en activo sobre el aprendizaje cooperativo.

Lo importante no es que realicemos estudios sobre la formación de los docentes acerca de esta metodología, sino que los datos obtenidos se cedan a las personas implicadas con el fin de que si se demuestra que no se está formando correctamente en esta metodología se pongan los remedios necesarios para lograr que al menos la educación que reciba el alumnado de los maestros y maestras formadas en esa Universidad sea de calidad y podamos formar en nuestras aulas personas integralmente educadas con una de las metodologías más eficaces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvariñas Villaverde, M.; González Valeiro, M. y Santos Rego, M.A. (2000). Atribución causal y estructuras de aprendizaje en Educación Física. *V Congreso Gallego- Portugués de Psicopedagogía*, Santiago de Compostela.
- Aronson, E. et al. (1978). *The jigsaw classroom*. Berverly Hills, California: Sge Publications
- Arumí, et al. (2003). Análisis de la estructura de aprendizaje en las enseñanza de la Educación Física en la educación obligatoria, en Educación Física y deporte en Edad Escolar. *Actas del V Congreso Internacional FEADEF*. Valladolid: AVAPEF.
- Aubert, A. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (2a ed.). Barcelona: Hipatia.
- Barba Martín, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el prácticum. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (42), 177-190.
- Barba Martín, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos*, (15), 41-44.
- Barba Martín, J.J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos*, 18, 14-15.

- Barba Martín, J.J.; Martínez Scott, S. y Torrego Egado (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de infantil. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 123–144.
- Benedito, V., Ferrer, V., & Ferreres Pavía, V. (1995). *La formación universitaria a debate :Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Berliner, D. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. new directions for teacher assessment. (proceedings of the 1988 ETS international conference, *Princeton, N.J.: Educational Testing Service*.
- Buendía Eisman, L., Colas Bravo, P., & Hernández Pina, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cerdas Agüero, E. (2011). Juegos cooperativo: una alternativa para la resolución pacífica de conflictos. *II Congreso Internacional de Investigación Educativa en la Universidad de Costa Rica*.
- Cervantes, C. M., Cohen, R., Hersman, B. y Barrett, T. (2007). Incorporating PACER into an inclusive basketball unit. *Journal of Physical Education, recreation and dance*, 78(7), 45-50.
- Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE.

- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Ed.) (1992). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deustch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human relations*, 2, 129-152.
- Dunn, S. E. y Wilson, R. (1991). Cooperative learning in the Physical Education classroom. *Journal of Physical Education, recreation and dance*, 62(6), 22-28.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education*. 20, 264-281.
- Esteve Zarazaga, J. M.(2009) La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista De Educación*, (350), 15-30.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: MEC.
- García, R.; Traver, J.A.; Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, aplicaciones y técnicas*. Madrid: CCS.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). Las bases para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Jornadas el protagonismo del profesorado: Experiencias de aula y propuestas para su formación*.

- González Fernández, N. y García Ruiz, M. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de Enseñanza- Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 6.
- Goudas, M. y Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative Physical Education program on students' social skills. *Journal of applied sport Psychology*, 21(3), 356-364.
- Grenier, M., Dyson, B. y Yeaton, P. (2005). Cooperative learning that includes students with disabilities. *Journal of Physical Education, recreation and dance*, 76(6), 29-35.
- Grinesky, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Human Kinetics, Champaign
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1994). *Competin Paradigms in Qualitativa Research*. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications (pp. 105-117).
- Huberman, M. (1988). *Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente*. Barcelona: XIII Conferencia Anual De La A.T.E.E.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (3ª ed.). Barcelona: Graó.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (Eds.). (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (2ª reimp. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Latas Pérez, C. y León del Barco, B. (2004). El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en enseñanza universitaria. *Campo abierto: Revista de educación*, 25-26, 13-22.
- LeCompte y Goetz (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. En *Review of Educational Research*, 52 (1), 31-60.
- León, B.; Felipe, E.; Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 337-339.
- López- Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: Efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (51), 221-232.
- López- Pastor, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Marcelo García, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista De Educación*, (350), 31-56.

- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Millis, Barbara J. (1996). *Cooperative Learning*. The University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence Retreat.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (2001). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Omeñaca Cilla, R., Puyuelo Omeñaca, E., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo una alternativa eficaz, a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Palomero Pescador, J.E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 47, 21-41
- Polvi, S. y Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 105–115.
- Pujolás Maset, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Vic: EUMO.

- Pujolás Maset, P. (2008). *9 ideas claves*. Barcelona: Grao
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romo Díaz- Alejo, I. (2012). Análisis documental de prácticas de aprendizaje cooperativo de Carlos Velázquez. Valladolid: Universidad de Valladolid.
Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1087>
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2009). *Lisanfar y los niños del viento. Libro del profesor. Cuentos motores cooperativos para Educación Primaria*. Barcelona: INDE.
- Salas Labayan, M.R. (2004). Una experiencia de aprendizaje cooperativo en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. *Cuarta Jornada sobre Aprendizaje cooperativo*. Universidad Politécnica de Cataluña: UPC.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R.E. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. México: Edamex
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo : Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Stake, R.E. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Grao.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª (reimpr) ed.). Madrid: Morata.

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los modelos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Velázquez Callado, C. (2004a). *Las actividades cooperativas una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica* (1ª ed.). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2004b). Desafíos físicos cooperativos: una experiencia de aula. En C. Velázquez, V. M. López Pastor y R. Monjas (Coords.), *Actas del IV Congreso estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Segovia, 5 al 8 de julio*. [Cederrón]. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez Callado, C. (2006). Aprendemos juntos a saltar a la comba. una experiencia de aprendizaje cooperativo en educación física. *V Congreso Internacional De Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Villanueva, L y Selene, R. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista de la Educación Superior, XXXIV* (1), 133, pp. 87-104.
- Velázquez Callado, C. (Ed.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Velázquez Callado, C. (2012). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Actas VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.